

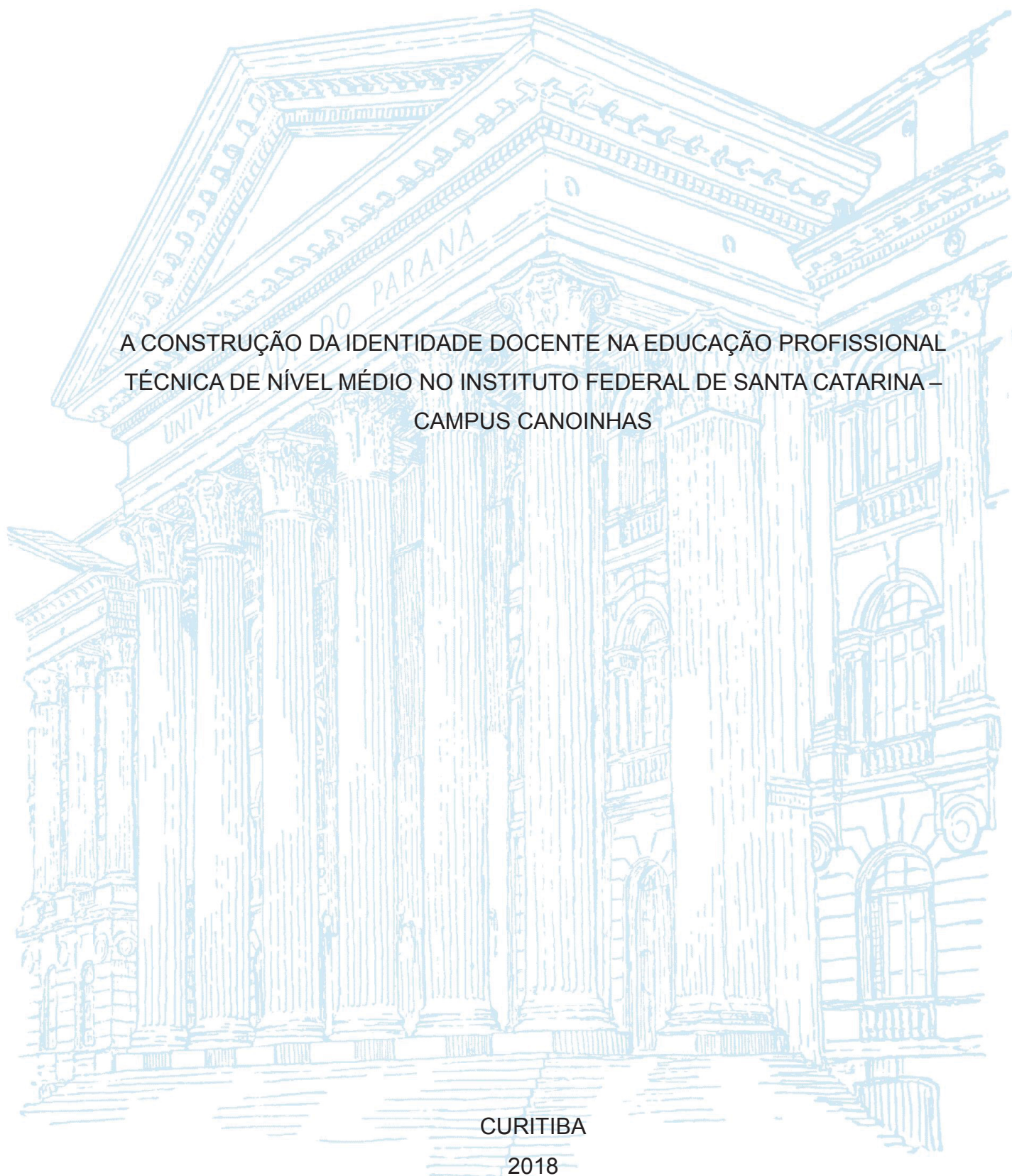
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

IGOR GUTERRES FARIA

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA –
CAMPUS CANOINHAS

CURITIBA

2018



IGOR GUTERRES FARIA

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA –
CAMPUS CANOINHAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa em Cultura, Escola e Ensino do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná, setor Educação.

Orientadora: Regina Cely de Campos Hagemeyer

CURITIBA

2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE
BIBLIOTECAS/UFPR-BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS
TANIA DE BARROS BAGGIO, CRB 9/760
COM OS DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Faria, Igor Guterres

A construção da identidade docente na educação profissional técnica de nível médio no Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Canoinhas / Igor Guterres Faria. – Curitiba, 2018.
136f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação
Orientador: Regina Cely de Campos Hagemeyer
Inclui referências e apêndices

1. Professores – Formação. 2. Ensino médio integrado – Canoinhas (SC). 3. Ensino técnico. I. Universidade Federal do Paraná. II. Título.

CDD 370



TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **IGOR GUTERRES FARIA**, intitulada: **A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA - CAMPUS CANOINHAS**; após terem inquirido o aluno e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

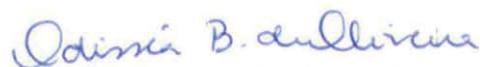
Curitiba, 24 de Setembro de 2018.



REGINA CELY DE CAMPOS HAGEMEYER(UFPR)
(Presidente da Banca Examinadora)



GERALDA APARECIDA DE CARVALHO PENA(IFMG)



ODISSÉA BOAVENTURA DE OLIVEIRA(UFPR)

Dedico esta dissertação aos trabalhadores da educação pública no país, sobretudo, aos Técnicos Administrativos em Educação dos Institutos Federais, pela incansável luta por uma educação de qualidade. Dedico também aos meus pais, *in memoriam*, Angela Maria Guterres Faria e Robson Guterres Faria; à minha irmã, Beatriz Kisa Suzuki e ao meu padrasto, Yoshihiro Suzuki.

AGRADECIMENTOS

À Ana Cláudia Burmester, minha companheira, pela paciência, pelo incentivo, pelas discussões teóricas e pelo amor e cuidado comigo ao longo de todo esse processo formativo.

À Eva Leonila da Silva Burmester e ao Henrique Inocêncio de Oliveira Burmester, meus sogros, por serem sempre acolhedores e provedores de alegria.

À professora Regina Cely de Campos Hagemeyer, minha orientadora, por sua paciência e dedicação ao ofício, e por me ajudar a construir essa importante caminhada.

Aos colegas da Coordenadoria Pedagógica, Patrícia Maccarine Moraes, Alice Feslisbino Golin e Rafael Maurício Castanho, pelo apoio, compreensão e incentivo nessa caminhada.

À Maria Bertília Oss Giacomelli, Diretora-Geral do *Campus* Canoinhas, por compreender a importância dessa pesquisa e colaborar de todas as formas para que esta tivesse êxito.

À Juliete Alves dos Santos Linkowski e ao William Sadao Hasegawa, diretores do *Campus* Canoinhas, pela amizade e apoio nos momentos difíceis.

Aos professores do *Campus* Canoinhas que se dispuseram a colaborar com a pesquisa.

Às professoras Geralda Aparecida de Carvalho Penna, Odisséa Boaventura de Oliveira e Ivanilda Higa que contribuíram imensamente para a qualificação e defesa desta pesquisa.

À Secretaria do PPGE, pela dedicação aos alunos do Programa.

Aos professores e aos colegas do PPGE, que me ajudaram a construir conhecimento.

Agradeço também a todos os colegas que, de alguma maneira, contribuíram para o sucesso deste trabalho.

“Um passo à frente e você não está mais no mesmo lugar”

Chico Science

RESUMO

A presente dissertação investiga as compreensões sobre a identidade docente, para a construção de espaços de formação docente continuada, para profissionais professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), na oferta de Ensino Médio Integrado (EMI). Esse campo ainda em desenvolvimento, mostra-se instável e fragilizado como área de conhecimento e formação docente específica. A promulgação do Decreto 5.154/04 (BRASIL, 2004), que possibilitou a integração entre a Educação Profissional e o Ensino Médio, trouxe questionamentos sobre os saberes, concepções e procedimentos docentes, necessários ao processo curricular instaurado nos Institutos Federais. Como pedagogo e autor desta pesquisa, propus situar as formas de atuação dos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), *campus* Canoinhas, que atuam nos eixos de Infraestrutura e Produção Alimentícia do referido *campus*, para problematizar a identidade docente nesta instituição, considerando que os professores provêm de diferentes formações e trajetórias (licenciados, bacharéis e tecnólogos). Na pesquisa proposta, busquei compreender e analisar as motivações que levam estes professores ao exercício da docência na EPTNM, detectando em suas experiências e desafios, verbalizados em atividades e em proposta de oficinas, a construção de sua identidade docente. Para o estudo, contextualizei a implantação da proposta do Ensino Médio Integrado no *campus* Canoinhas. Para o estudo sobre as dimensões da EPT, procurei apoio de Moura et al, Frigotto, Ramos, Machado e Corrêa. O estudo sobre o currículo, foi realizado com base em Lopes e Gimeno Sacristán, visando compreender na concepção de integração curricular, os processos híbridos implicados para a construção de estratégias e metodologias de ensino na formação humana integral. Com relação à uma atuação mediadora do pedagogo na constituição da identidade dos professores e ao seu preparo para atuar no campus, encontrei apoio teórico em Tardif, Gauthier, Garcia, Nóvoa e Shulman, Pena e Hagemeyer. Busquei selecionar elementos para a formação continuada em serviço a ser construída no *campus* da pesquisa, levando em conta os interesses e necessidades do conhecimento, do ensino e da formação percebidos pelos professores no trabalho com os jovens sujeitos do Ensino Médio, com base nas visões teóricas de Costa, Giroux, Dayrell e Bhabba. Tais autores contribuem com o estudo sobre a juventude, e as novas necessidades e interesses evidenciados na fase do ensino médio. O estudo sobre a cultura escolar e da escola, foi realizado com base em Forquin e Frago. A pesquisa de cunho qualitativo foi desenvolvida com base em Lüdke e André, Chizzotti, Thiollent e Abrahão e iniciou com estudo exploratório, com 20 professores atuantes no Ensino Médio Integrado de Canoinhas, em 2016, com a aplicação de questionário semiestruturado. As categorizações sistematizadas neste estudo, foram utilizadas a partir da metodologia da pesquisa que foi realizada com a programação de oficinas, visando situar a partir de atividades, discussões e trabalhos de grupo, a identidade docente no campus de Canoinhas, com a participação de 9 professores/as. As narrativas e depoimentos obtidos foram sistematizadas considerando a atuação, mobilização de conhecimentos e identidade dos professores, no EMI. Na análise, as verbalizações que emergiram das categorizações identificadas na identidade docente, as novas necessidades da formação profissional, técnica e formativa dos jovens do Ensino Médio do IFSC, como interação, diálogo e mediação entre os conhecimentos, metodologias e práticas de ensino e formação dos estudantes.

Palavras-chave: Educação Profissional Técnica; Formação Docente em Serviço; Identidade e mediações na docência; Ensino Médio Integrado; Pedagogo dos Institutos Federais

ABSTRACT

This master thesis investigates the understandings about the teaching identity in order to construct spaces for continuous teacher training focused on Professional Education (EPTNM in portuguese), Integrated High School (EMI in portuguese), which is still in development and seems to be unstable and fragile as an area of knowledge and specific teacher training. The promulgation of Decree 5.154/04 (Brazil, 2004), which has made possible the integration between Professional Education and High School, has raised questions about knowledge, conceptions and teaching procedures necessary to the curricular process established in the Federal Institutes. As pedagogue and author of this research, I have proposed to set up the professors' action forms in the Federal Institute of Education, Science and Technology of Santa Catarina (IFSC in portuguese), campus Canoinhas, to examine the teaching identity in this institution due to the complexity of its organization, taking into account that the teachers come from different backgrounds and trajectories (graduate, bachelor and technologist), and work in the Infrastructure and Food Production axes. In the proposed research, it was sought to understand and analyze the motivations that lead those professors to the teaching in EPTNM, detecting in their experiences and challenges, which have been verbalized in activities, the elements to build their teaching identity. To the study, it was contextualized the implementation of the Integrated High School proposal in Canoinhas Campus. Concerning the study of dimensions of Professional and Technological Education (EFA in portuguese), it was based on bibliographic references from Moura et al., Frigotto, Ramos, Machado and Corrêa. The study about the curriculum was carried out based on Lopes and GimenoSacristán, in order to understand under the conception of curricular integration, the hybrid processes involved to the construction of strategies and teaching methodologies in the integral human formation. In this perspective, considering the teacher identity and the preparation of teachers and pedagogue for mediating action, it was sought theoretical support on Tardif, Gauthier, García, Nóvoa and Shulman, Pena and Hagemeyer. The aim was to select elements to the continuous education in service, which will be built on the research campus, taking into account the interests and needs of knowledge, teaching and training perceived by teachers in the working with the youngs in the High School, and based on the theoretical visions of Costa, Giroux, Dayrell and Bhabba, who have contributed to the study on youth and the new needs and interests evidenced in the High School phase. Regarding the school culture and the school, it was sought the theoretical support from Forquin and Frago. The qualitative research has been developed based on Lüdke and André, Chizzotti, Thiollent and Abrahão and it started with an exploratory study counting on 20 teachers working in the Integrated High School of Canoinhas, in 2016, with the application of a semi-structured questionnaire. The categorizations systematized in this study were used for the proposed research as workshops. The research methodology - training, coordinated and mediated by the pedagogue author of this research, has been carried out as workshops, focused on activities, discussions and group work, which pointed out the teaching identity of Canoinhas campus, and counting on the participation of 9 teachers. The narratives and statements obtained were systematized considering the performance, knowledge mobilization and teachers' identity in EMI, in light of the selected authors for this study. The analyzes of the verbalizations that emerged from the categorizations were considered as guides to the process of teacher training, aiming at teaching identity, interaction, dialogue and mediation along knowledge, methodologies and new needs

of professional, technical and formative contemporary citizenship of the IFSC Integrated High School students.

Keywords: Professional Technical Education; Integrated High School; Teacher Training in Service; Identity and mediations in teaching; Pedagogue of Federal Institutes

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| FIGURA 1 - METODOLOGIA DE PESQUISA UTILIZADA | 79 |
| FIGURA 2 - PRESENÇA DOS CAMPI DO IFSC NO ESTADO DE SANTA CATARINA | 80 |
| FIGURA 3 - CATEGORIAS DE ANÁLISE DA IDENTIDADE DOCENTE..... | 101 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| QUADRO 1 - NÚMEROS REFERENTES AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO PAÍS EM 2017 | 38 |
| QUADRO 2 - DOCENTES IFSC – CANOINHAS POR ÁREA DE ATUAÇÃO E TITULAÇÃO..... | 81 |
| QUADRO 3 - DOCENTES ATUANTES NO EMI POR TITULAÇÃO E ÁREA DE ATUAÇÃO | 87 |
| QUADRO 4– DEPOIMENTOS DE PROFESSORES QUE CONCORDARAM COM A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA ATUAÇÃO NA EPT | 88 |
| QUADRO 5– DEPOIMENTOS DE PROFESSORES QUE NÃO CONCORDARAM COM A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA ATUAÇÃO NA EPT | 89 |
| QUADRO 6– DEPOIMENTOS DE PROFESSORES QUE CONCORDARAM PARCIALMENTE COM A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA ESPECÍFICA PARA ATUAÇÃO NA EPT | 89 |
| QUADRO 7– CONCEPÇÕES DE TRABALHO CURRICULAR E PRÁTICAS DA DOCÊNCIA ENTRE OS PROFESSORES | 92 |
| QUADRO 8 – DOCENTES COLABORADORES NAS OFICINAS POR TEMPO DE EXPERIÊNCIA NO MAGISTÉRIO, IDADE, CURSO EM QUE ATUA E FORMAÇÃO ACADÊMICA | 94 |
| QUADRO 9– DECISÃO DE TORNAR-SE PROFESSOR NO IFSC | 101 |
| QUADRO 10–OS DESAFIOS DE SER PROFESSOR NO IFSC | 104 |
| QUADRO 11– AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O CURRÍCULO INTEGRADO | 107 |
| QUADRO 12– NECESSIDADES REAIS DA DOCÊNCIA NO EMI | 115 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CONJUBE - Conselho Nacional da Juventude

EBTT - Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

EMI - Ensino Médio Integrado

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

EPTNM - Educação Profissional Técnica de Nível Médio

FIC - Formação Inicial e Continuada de trabalhadores

IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios

IF - Institutos Federais

IFSC - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PPC - Projetos Pedagógicos de Curso

PPI - Projeto Pedagógico Institucional

Pronatec - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SESC - Serviço Social do Comércio

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFG - Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 15 |
| 1.1 O CONTEXTO DA PESQUISA | 19 |
| 1.2 A PROPOSTA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: RELAÇÕES COM O PREPARO PARA A ATUAÇÃO DOCENTE | 20 |
| 1.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA | 23 |
| 1.4 A DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA | 25 |
| 1.5 OBJETIVO GERAL | 27 |
| 1.6 OBJETIVOS ESPECÍFICOS | 28 |
| 1.7 A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO | 29 |
| 2 PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: IMPLICAÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NOS INSTITUTOS FEDERAIS | 30 |
| 2.1 A EDUCAÇÃO DUAL NO BRASIL: UMA EDUCAÇÃO PARA AS ELITES E OUTRA PARA A CLASSE TRABALHADORA | 30 |
| 2.2 A POSSIBILIDADE DE INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO GERAL E PROFISSIONAL: SURGE O CONCEITO DE POLITECNIA | 34 |
| 2.3 A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA COMO UMA POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO DA EDUCAÇÃO DUAL | 35 |
| 2.4 AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EPT: FRAGILIDADES E DESCONTINUIDADES | 37 |
| 2.5 A FORMAÇÃO DO SUJEITO GLOBALIZADO E O PROJETO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO | 39 |
| 3 A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE PARA O TRABALHO NA PERSPECTIVA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO | 44 |
| 3.1 A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE | 46 |
| 3.2 A RELAÇÃO ENTRE A DOCÊNCIA, A CULTURA ESCOLAR E A CULTURA DO CAMPUS CANOINHAS | 52 |

| | |
|--|-----------|
| 3.3 A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES E SUAS RELAÇÕES COM O EXERCÍCIO PROFISSIONAL..... | 56 |
| 3.4 A IDENTIDADE DOCENTE E O TRABALHO COM O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO..... | 61 |
| 3.5 OS PROCESSOS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA DOCÊNCIA..... | 64 |
| 3.6 AS JUVENTUDES DO ENSINO MÉDIO..... | 67 |
| 3.7 O PEDAGOGO NO CAMPUS CANOINHAS: O TRABALHO MEDIADOR E A BUSCA POR ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS FORMATIVOS..... | 69 |
| 4 O PERCURSO METODOLÓGICO..... | 74 |
| 4.1 A ESCOLHA DO CAMPO DE PESQUISA..... | 80 |
| 4.2 O GRUPO DE PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA E A COLETA DE DADOS: OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA..... | 81 |
| 4.3 DESCRIÇÃO DA 1ª FASE: ESTUDO EXPLORATÓRIO..... | 83 |
| 4.3.1 Apresentação Inicial e Proposta da Pesquisa no <i>Campus</i> Canoinhas..... | 83 |
| 5 ESTUDO EXPLORATÓRIO: CARACTERIZANDO O GRUPO DE PROFESSORES QUE ATUAM NO EMI NO CAMPUS CANOINHAS..... | 86 |
| 5.1 O PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DO ESTUDO EXPLORATÓRIO..... | 86 |
| 5.2 A DOCÊNCIA NA EPT: AS QUESTÕES IMPLICADAS NA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA EM SERVIÇO..... | 87 |
| 5.3 OS SUJEITOS DO ENSINO MÉDIO NA VISÃO DOS DOCENTES..... | 90 |
| 5.4 AS RELAÇÕES DOS PROFESSORES COM A PROPOSTA CURRICULAR E AS PRÁTICAS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO..... | 92 |
| 5.5 DESCRIÇÃO DA 2ª FASE DA PESQUISA..... | 93 |
| 5.5.1 A realização dos encontros propostos para a pesquisa..... | 95 |
| 5.5.2 Procedimentos de pesquisa durante as oficinas..... | 97 |
| 6 AS ATIVIDADES DAS OFICINAS E A IDENTIDADE DOCENTE: TENSÕES, INTERESSES E NECESSIDADES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL..... | 99 |
| 6.1 A DECISÃO DE TORNAR-SE PROFESSOR NO IFSC..... | 101 |
| 6.2 OS DESAFIOS DE SER PROFESSOR NO IFSC..... | 103 |

| | |
|--|------------|
| 6.3 AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O CURRÍCULO INTEGRADO | 106 |
| 6.4 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA ESPECÍFICA E A MEDIAÇÃO DOCENTE | 110 |
| 6.5 NECESSIDADES REAIS DA DOCÊNCIA NO EMI | 114 |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 121 |
| REFERÊNCIAS | 130 |
| APÊNDICES | 137 |
| APÊNDICE I – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS..... | 137 |
| APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... | 142 |

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar esta dissertação, faço referência ao meu início de carreira, dedicada ao magistério da educação infantil, até a chegada em um novo contexto profissional, como pedagogo de um Instituto Federal. Como autor da presente dissertação, retomo de forma breve a minha trajetória como Licenciado em Pedagogia para considerar o processo de construção profissional do professor na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Tal processo tem similaridades com as carreiras e o desenvolvimento profissional de boa parte dos professores, que, no sistema educacional público de nosso país, caminham ao revés da implementação de propostas oficiais, implantadas de forma vertical e sem a atenção necessária à formação e atuação dos quadros funcionais docentes necessários a seus objetivos.

Ao ingressar no curso de Pedagogia em 2008, como um jovem que havia planejado ser oficial do exército como meu pai, tomei uma decisão que levou meus familiares e a mim mesmo à descoberta de um outro lado de minha história de vida pessoal e profissional. Um colega que havia abandonado sua primeira opção em um curso no Ensino Superior, influenciou de forma significativa a minha decisão pela carreira docente. Ao entrar para o curso de Pedagogia, reafirmava com certeza e entusiasmo sua opção pela carreira de professor e declarava: “Precisamos de homens na Educação Infantil”.

Direcionei, portanto, minha formação e carreira docente para a Educação Infantil, e estudei na Universidade Federal de Goiás (UFG), onde fui bem acolhido e estimulado por professores e colegas, nas discussões das disciplinas, grupos de pesquisa e estágios que escolhi. Ali se iniciava de forma sistematizada, minha carreira de educador e professor, até hoje repleta de aprendizagens, desafios, alegrias, tristezas e muita luta por uma educação de qualidade e busca de igualdade para todos.

No início de 2012, já graduado em Pedagogia, embora houvesse muita oferta de trabalho para a Educação Infantil, as respostas eram negativas nas instituições para o professor homem, o que me levou a ocupar postos de trabalho no comércio e outros serviços. Pensei muitas vezes em fazer outro curso de graduação, fora da área de educação, mas, em dezembro de 2013, após participar de processo seletivo, fui

aprovado e chamado para assumir a vaga de professor de Educação Infantil do Serviço Social do Comércio (SESC), em Goiás.

Assumi uma turma com 18 crianças de 5 anos, o que constituiu um grande desafio para um professor recém-formado, mas o cenário de desconfiança quanto ao professor do sexo masculino, foi se modificando positivamente. O trabalho foi construído de maneira prazerosa, divertida e com muita aprendizagem com os pequenos alunos - embora exigisse muito intelectual, psicológica e fisicamente. Definitivamente, as recentes políticas da área reafirmam que a docência na Educação Infantil, como em todos os níveis do trabalho pedagógico educacional, implica em estudo e dedicação redobrados.

Ainda que o trabalho trouxesse muita satisfação, eu percebia a desvalorização profissional dos professores desta área e presenciava o desgaste físico e emocional de alguns colegas que precisavam trabalhar nos três turnos do dia, em escolas diferentes, para a conquista de um salário digno. Estas situações profissionais me colocavam em conflito com as minhas condições e escolhas profissionais.

Estas angústias e preocupações me levaram no ano de 2013, a concursos públicos, sendo aprovado para o cargo de Pedagogo no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e convocado, em dezembro de 2013, para assumir esta função no *campus* Canoinhas. Em março de 2014, iniciei minha transição do cargo de professor para o de pedagogo daquela instituição.

Já atuando no IFSC, de imediato foram surgindo diversos questionamentos e desafios pessoais e profissionais sobre a minha atuação. Um dos questionamentos cruciais, quando iniciei a minha caminhada profissional naquela instituição era: qual o papel do pedagogo em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia?

Assumir a função de pedagogo em uma instituição com concepções e práticas distantes de minha formação anterior, na Educação Infantil, constituía-se, sobretudo, em perceber a expectativa dos professores, quanto ao trabalho do profissional formado em Pedagogia, no *campus* Canoinhas. O *campus* havia sido inaugurado em 2010, e, desde então, nenhum profissional aprovado em concurso quisera assumir o cargo naquela cidade do Planalto Norte Catarinense. Sentia o peso de tantas expectativas e do imaginário de muitos colegas sobre o trabalho do pedagogo, como, por exemplo, o profissional que dá soluções definitivas para todos os problemas enfrentados no campus, de aprendizagem, evasão de alunos, e na formação técnica e profissional.

Por outro lado, como pedagogo inexperiente naquela função, constatei que todos com quem realizava o trabalho diretamente, docentes e discentes, em suas dificuldades, buscavam orientações e apoio, que possivelmente eu pretendia proporcionar. Fui detectando, no entanto, a necessidade de argumentos sobre as concepções e questões pedagógicas decorrentes das propostas para a Educação Profissional e Tecnológica, para trabalhar com os docentes; notei, também, a necessidade de compreensão da organização dos espaços do campus e das pessoas que nele interagiam, buscando oferecer apoio aos professores. Diante do cenário de expectativas, e de certa maneira de cobranças, precisei de tempo para entender as finalidades, características e objetivos dos Institutos Federais, observando todas as questões que se materializavam naquela realidade.

Nessa trama de vida profissional, tornava-se primordial a investigação e a reflexão acerca das identidades socioculturais dos atores que participavam cotidianamente da construção, incorporação e transmissão dos processos pedagógicos, sociais, formativos e culturais que constituíam a identidade escolar do IFSC, no *campus* Canoinhas. Neste sentido, foi importante observar as diferentes vozes que dialogavam naquele contexto, as expectativas, os processos formativos e as culturas docentes que lá se confrontavam e as suas relações com a cultura gerada dentro da escola.

Compreender o contexto educacional e cultural daquele ambiente educacional, para desenvolver o trabalho pedagógico, constituiu uma das tarefas mais complexas em minha carreira. Eram e são muitos os caminhos, as trajetórias, as significações, o investimento na relação entre a teoria e a prática, considerando os saberes que se entrecruzam, entre uma proposta de conhecimento geral, e a da formação profissional. Estas relações precisavam ser tecidas diariamente, exigindo dos profissionais pedagogos muita atenção e reflexão para não cairmos, com medo do desconhecido, em um vazio ou mesmo em um ativismo sem as necessárias direções conceituais.

As preocupações voltavam-se, sobretudo, para o corpo docente do *campus*, cuja pluralidade, heterogeneidade e temporalidade dos saberes apontavam para a necessidade urgente do estudo e da pesquisa, em função da busca de processos mais próximos e necessários às diferentes procedências de formação e atuação profissional.

Na perspectiva dessas preocupações, o meu ingresso no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná, possibilitou um mergulho, a partir do estudo e da pesquisa, nas questões que decorriam destas problematizações iniciais.

O universo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) passou a exigir um tempo maior para as trocas de experiências e aprendizagens com a equipe pedagógica e administrativa com a qual passei a trabalhar. Neste sentido, Forquin (1993, p. 167) sinaliza que a escola é um mundo social e, portanto,

tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos (FORQUIN, 1993, p. 167).

Desta forma, enquanto pedagogo, cada vez mais senti a necessidade de buscar conhecer os professores licenciados, tecnólogos e bacharéis que ali se encontravam, levando em consideração toda a cultura que naquele contexto se estabelecia. Suas trajetórias e como exerciam a docência nas disciplinas que ministravam nos cursos do Ensino Médio Integrado em Edificações e em Alimentos no *campus* eram elementos importantes para minha atuação. Neste sentido, passei a considerar as questões próprias daquela instituição de ensino, levando em conta o preparo dos estudantes para o conhecimento curricular de forma integrada, relacionado à formação profissional e técnica dos professores. Para essas incumbências, as áreas de atuação docente demandavam compreensões das relações entre o conhecimento científico, didático-pedagógico e de formação humana, o que pressupunha conhecer também as relações sociais e culturais daquele contexto.

Algumas questões se colocavam como preponderantes: quais aspectos ou elementos poderiam ser considerados constituintes da identidade docente dos professores do *campus* Canoinhas? Que expectativas e necessidades cada professor trazia para a construção da formação docente continuada? Como os professores viam a possibilidade do trabalho curricular na formação do estudante do Ensino Médio Integrado?

Dessas questões, decorria ainda uma que parecia fundamental: como o pedagogo poderia mediar à construção da identidade docente diante da complexidade

das diferentes origens formativas dos professores? No que consistiria esta mediação, enquanto apoio à atuação docente no *Campus* Canoinhas, favorecendo o seu desenvolvimento profissional?

Passo a situar o contexto do IFSC – e do *campus* Canoinhas – e suas relações com a formação de professores para a EPT, assim como as implicações que decorrem destas questões postas ao profissional pedagogo, para, a seguir, delimitar o problema e os objetivos da presente dissertação de mestrado.

1.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

Nesta dissertação, foco a constituição da identidade docente na complexa rede de relações que se formam na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), especialmente no Ensino Médio Integrado (EMI), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), e tomo como campo de pesquisa esta instituição o *Campus* Canoinhas. O EMI é uma das propostas mais recentes para o ensino médio e visa integrar a formação geral e a formação profissional dos jovens estudantes. Essa proposta trouxe aos professores a incumbência de equacionar um trabalho curricular de integração, além de todas as questões pedagógicas, políticas e filosóficas que sustentam e norteiam esta modalidade de ensino. Esta tarefa tem sido bastante difícil, no cenário de contínua desatenção para com a formação e a atuação docente exigida no âmbito dos Institutos Federais (IF).

Busquei, inicialmente, como pedagogo desta complexa instituição, retomar o contexto econômico da globalização, aliado à rápida evolução de conhecimentos nas áreas científica e tecnológica, e às decorrências deste panorama no trabalho produtivo. Entendendo que há um impacto das transformações produtivas na educação, é preciso compreender o contexto, os objetivos e as expectativas da proposta de EMI. Tendo em vista a atuação profissional nesta modalidade de ensino, partimos do pressuposto de que não se trata apenas de cumprir prescrições curriculares para o ensino médio.

Nesta questão, está implicada a constituição profissional do pedagogo para os desafios diante das questões urgentes relativas à formação e ao desenvolvimento

profissional de professores licenciados, bacharéis e tecnólogos que atuam nos *campi* dos IFs. Nessa perspectiva, conhecer e dar voz ao grupo de professores do IF teve o objetivo inicial de trazer compreensões e caminhos para uma atuação investigativa que contemplasse esses profissionais docentes, no processo cultural escolar em que se inserem os professores do *Campus* Canoinhas. Esta intenção leva a clarificar a proposta dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

1.2 A PROPOSTA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: RELAÇÕES COM O PREPARO PARA A ATUAÇÃO DOCENTE

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, à qual se vincula o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, foi instituída através da Lei nº. 11.892/2008. Os Institutos Federais, de acordo com o texto dessa lei, foram definidos como instituições para a oferta de educação superior, básica e profissional. Estas instituições caracterizam-se por serem pluricurriculares e distribuídas em espaços *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.

Além das atividades de ensino, estas instituições têm como finalidades desenvolver a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo. Ademais, têm como objetivo realizar e estimular o desenvolvimento científico e tecnológico, promovendo também atividades de extensão. Os IFs devem estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, contribuindo, desta maneira, com o desenvolvimento socioeconômico e cultural local e regional.

Segundo a lei de sua criação, os IFs devem assegurar no mínimo 50% de suas vagas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, foco desta pesquisa. Atuando no âmbito da educação básica, têm a prerrogativa de promover cursos de qualificação profissional, articulados ao ensino fundamental, na modalidade de educação de jovens e adultos e, também, cursos integrados e concomitantes, articulados ao ensino médio regular (BRASIL, 2008). Já para a educação de nível superior, 20% das vagas são destinadas às licenciaturas, sobretudo àquelas destinadas ao ensino de ciências, e o restante aos

cursos Superiores de Tecnologia, aos de Bacharelados e aos de Pós-Graduação *lato sensu e strictu sensu*.

No Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFSC (IFSC, 2014), define-se como missão “promover a inclusão e formar cidadãos, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural”. Por sua visão, propõe-se a “ser instituição de excelência na educação profissional, científica e tecnológica, fundamentada na gestão participativa e na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (IFSC, 2014, p. 27). Nesse mesmo documento, há um capítulo destinado ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI), no qual são apresentadas as concepções de educação e educação profissional e tecnológica pelas quais a instituição optou e está pautada.

No texto do PPI, a concepção de educação está compreendida como “[...] prática social, histórico-crítica, democrática, emancipadora e como um fenômeno social” (IFSC, 2014, p.25), isto é, “[...] a cultura e os sujeitos são determinados por condições sociais e políticas” (LIBÂNEO, 2003, p.68 *apud* IFSC, 2014, p. 25). Já a educação profissional e tecnológica, é entendida como:

uma educação integral do sujeito, cujo caráter é de totalidade, possibilitando a manifestação das individualidades, sem limitar-se apenas ao trabalho manual ou intelectual da atividade produtiva” (IFSC, 2014, p. 38).

Compreende ainda a proposta do PPI “o trabalho como princípio educativo”, que “se encaminha na direção da superação entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (SAVIANI, 1989, p. 13 *apud* IFSC, 2014, p. 38).

A organização didático-pedagógica dos Institutos Federais favorece, ainda, a verticalização da formação, ou seja, a possibilidade dos discentes construírem sua trajetória formativa do ensino técnico ao doutorado, utilizando-se da mesma estrutura física e de corpo docente. Por isso também, torna-se um grande desafio para os professores e para as equipes pedagógicas, atuar em todos os níveis e modalidades de ensino, cada qual com suas características e especificidades.

O funcionamento dos processos pedagógicos e de formação dos alunos insere-se nas propostas de outros Institutos Federais. Entretanto, considerando a região a que atende, trata-se de uma instituição com um perfil bastante complexo, peculiar e

desafiador. O *campus* situa-se na cidade de Canoinhas, na região do Planalto Norte Catarinense, distante a aproximadamente 366 km da capital, Florianópolis, sendo parte de um dos vinte dois *campi* do IFSC.

A cidade tem sua população estimada em 54.403 mil habitantes (IBGE, 2017), e possui cerca de 45% de sua atividade econômica vinculada ao campo, sobretudo pela plantação de erva-mate, produção de madeira e de leite (BRAVIN, 2015). De acordo com (ATLAS, 2018), Canoinhas está na posição de 420º no Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios (IDHM), sendo considerado alto. No entanto, em relação aos índices de educação para a região de Canoinhas, considerando os municípios que integram a AMPLANORTE ¹, alguns dados demonstram a fragilidade e a vulnerabilidade dos jovens da região. De acordo com Burmester, Milani e Moraes (2015),

Analizando-se a dimensão Educação, que compõe o IDHM, dois indicadores de escolaridade são fundamentais para compreendermos o contexto socioeconômico da região. Entre os jovens de 15 a 17 anos, em média 69,65% deles concluíram o ensino fundamental nos 10 municípios da região da AMPLANORTE. Com relação ao ensino médio, entre os 18 e 20 anos, apenas 47,64% dos jovens da região, em média, possuem esse nível de escolaridade (ATLAS, 2015). Tais indicadores podem representar tanto a distorção idade-série quanto a evasão escolar. O IDHM trabalha com a concepção de vulnerabilidade social e, dentro dela, um indicador relevante para a análise é o percentual de jovens, acima de 18 anos, sem o ensino fundamental completo e com ocupações informais. Na região, a média é de 41,03%. E ainda referindo-se à vulnerabilidade, 31,63% dos cidadãos, em média, apresentavam renda domiciliar per capita igual ou inferior a R\$ 255,00 mensais, em agosto de 2010, equivalente a ½ salário mínimo naquela data (BURMESTER, MILANI, MORAES, 2015, p. 5).

Estes dados podem ser uma das justificativas para a inserção do campus de Canoinhas nesta região, com uma complexa e desafiante tarefa de concretizar os objetivos e finalidades desenhados para os Institutos Federais.

Neste contexto, aos poucos, fui me inserindo e participando dos processos institucionais referentes ao meu cargo. Em 2014, o *Campus* Canoinhas ofertava apenas cursos Técnicos Concomitantes e Subsequentes (Agroecologia, Informática, Edificações e Agroindústria), entre outros cursos ofertados pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

¹ Refere-se à Associação dos Municípios do Planalto Norte Catarinense – Região de abrangência do Instituto Federal de Santa Catarina - Campus Canoinhas.

Os cursos Superiores de Tecnologia (Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Superior em Alimentos) e os cursos do Ensino Médio Integrado (Edificações e Alimentos), só iniciaram suas turmas no começo de 2016. Nesse processo, já com o planejamento sendo realizado para a abertura dos referidos cursos, participei intensamente da construção dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), em parceria com os docentes. Eram pelo menos, quatro projetos de curso, para serem construídos ao mesmo tempo e com prazos curtíssimos, com grupo de professores distintos, o que tornou o processo de construção dos PPC que tendiam à fragmentação, sem espaços para discussões integradas e mais qualificadas.

1.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Entre tantas leis, decretos, portarias, pareceres e resoluções que tentaram organizar a educação no Brasil nestes últimos anos, com pouco sucesso no que se refere à formação de docentes para a EPT, vale destacar, para esta pesquisa, a promulgação da vigente Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Ao tratar dos profissionais da educação, em seu Art. 61, a LDB não é clara quanto à formação de professores para a EPT. Ao contrário, por exemplo, refere-se à exigência mínima de formação para os profissionais que atuam na educação básica regular ou superior, que requer a preparação destes em cursos de licenciatura plena e pós-graduação *strictu sensu*, respectivamente. Fica claro, então, que não há exigências legais de formação inicial, ou mesmo uma formação continuada específica para a atuação docente na EPT.

No que tange à formação de profissionais da educação, de acordo com a Lei 9.394/96, Art. 61, parágrafo único, aparecem como exigências: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. Além disso, para a atuação no Ensino Médio, de acordo com a recente Lei 13.415/17, são considerados os “profissionais com **notório saber**, reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua

formação ou experiência profissional” (BRASIL, 2017), capazes de atuar na educação básica.

Diante destas considerações legais, para Machado (2013, p. 360) há “uma clara intenção de valorizar a dimensão da experiência prática em detrimento de uma formação teórica e pedagógica mais consistente”. Por conseguinte, o entendimento de que a experiência prática parece ser suficiente para ser professor desta modalidade, confirmando uma tendência de pouca valorização da formação teórica e pedagógica que predomina na formação docente para a EPT.

Na perspectiva da dualidade histórica do Ensino Médio, sempre na busca de um equacionamento e resgate de maior plausibilidade para a formação dos estudantes, a proposta curricular tem sido fortemente definida para a integração entre a formação acadêmica e a formação profissional. Tal proposta passou por reorientações, agora pautada nos conceitos de educação, cultura, trabalho, ciência e tecnologia, na perspectiva da formação integral dos sujeitos.

Neste contexto, a formação docente para a atuação na Educação Profissional e Tecnológica tem sido um campo de discussão de presença restrita nas pesquisas e eventos acadêmicos. Trata-se, ainda, de um tema cujos interesses não têm se constituído em políticas claras para a EPTNM, considerada fragilizada e fragmentada em termos de propostas de preparo dos professores para esta modalidade de ensino.

Isto vale para o professor e vale, igualmente, para o pedagogo. O sucesso do trabalho pedagógico depende, sobretudo, da construção de um conhecimento adquirido no exercício dessa função, embora haja outros fatores e conhecimentos que constituam a identidade profissional. É preciso reconhecer que, se deixar-se que os professores adquiram os conhecimentos pedagógicos do dia a dia espontaneamente e sozinhos, corre-se o risco de que venham a desanimar e desistam da docência. Nesta perspectiva, torna-se necessária a mediação dos pedagogos no sentido de desmistificar as concepções ou idealizações a respeito dos estudantes, das demandas do seu ensino e de sua formação profissional e problematizá-las.

Para que este processo de formação profissional seja também significativo e eficiente para os docentes, é necessário que as questões tenham como ponto de partida a realidade em que trabalham estes professores. Para Charlot (2010), é fundamental trabalhar mais com a realidade da escola brasileira e não com o que deve ser uma escola ideal.

Acertadamente, Tardif (2000) desenvolveu suas ideias sobre os saberes dos docentes e, nesta perspectiva, Shulman (1987; 2004) desenvolveu suas pesquisas sobre a mobilização dos conhecimentos dos professores. No entanto, não podemos tratar esses saberes e conhecimentos como dados e acabados. Vale lembrar o conceito de inacabado de Paulo Freire (2009), em que tudo está em permanente transformação. Do contrário, não haveria nada que justificasse a atuação de pedagogos na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

1.4 A DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

No universo dos docentes que desenvolvem suas atividades na instituição campo de pesquisa, como já descrito, verificou-se uma diversidade de formações, em nível superior, e de habilitações, como licenciados, bacharéis e tecnólogos. Esta diversidade, embora necessária para contemplar os treze eixos tecnológicos² que abrigam os cursos técnicos, é fator complicador em termos de formação inicial E continuada de professores para a Educação Profissional e Tecnológica.

Segundo Moura *et al.*, (2013 p.80), a formação de professores para este nível de ensino “vem se mostrando relativamente frágil, como esfera própria e estável de conhecimento”, pela falta de políticas públicas específicas para dar suporte ao desenvolvimento do trabalho docente e, conseqüentemente, na implementação da proposta de formação integral do sujeito, sobretudo no que se refere ao currículo do EMI.

Neste sentido, em termos legais, para a atuação nos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, nas formas de oferta articuladas ao Ensino Médio ou subsequente, ofertados pelos Institutos Federais, a formação mínima exigida para a carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), é a graduação, de acordo com o artigo 10, da Lei 12.772/12. Como um fator agravante, os professores não são preparados para trabalhar com o público de jovens, apesar da carreira do magistério

2 O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, do Ministério da Educação, é um instrumento que disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, para orientar as instituições, estudantes e a sociedade em geral e é também um referencial que subsidia o planejamento dos cursos. De acordo com este documento, são treze os eixos tecnológicos: Ambiente e Saúde; Controle e Processos Industriais; Desenvolvimento Educacional e Social; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Militar; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais; Segurança e Turismo, Hospitalidade e Lazer;

dos IFs prever a mobilidade do professor nos diferentes níveis de ensino, como pressuposto da “verticalização” e “integração”. Entretanto, para a atuação docente nos cursos superiores de tecnologia, exige-se, no mínimo, a pós-graduação *lato sensu*.

Os bacharéis e tecnólogos que ingressam como docentes nos quadros de servidores dos Institutos Federais apresentam, em sua formação, visões deslocadas entre a educação geral necessária aos jovens do Ensino Médio e sua formação profissional. Apresentam, ainda, lacunas em relação aos conhecimentos e saberes pedagógicos necessários ao ensino e formação dos estudantes deste nível de ensino, o que os distancia de sua própria identidade como docentes que atuam no Ensino Médio Integrado. O trabalho da proposta de currículo integrado, requisita da docência conhecimentos da didática, da construção dos projetos pedagógicos dos cursos, da formação geral quanto aos valores humanos-sociais para a cidadania contemporânea, da avaliação do processo de ensino e formação profissional.

Neste contexto, tornou-se claro que a percepção sobre ser professor para a grande maioria dos professores pesquisados, ficava restrita ao papel de transmissor de conhecimentos técnicos e/ou de uma ciência de referência. Diante disso, seria imprescindível situar a identidade docente desses profissionais e ofertar espaços de formação continuada na instituição, para que estas questões fossem debatidas, refletidas e trabalhadas. Isto no sentido de melhorar a atuação docente e suas práticas de ensino, seu desenvolvimento profissional, e, conseqüentemente, uma aprendizagem mais significativa dos alunos.

Hagemeyer (2016) ao reiterar a importância teórica para a docência cita Flores (2004), a qual afirma que “aprender a ensinar não se reduz à mera aplicação de um conjunto de técnicas e destrezas, mas implica também na construção de conhecimentos e de sentido sobre a profissão docente, num diálogo permanente com a prática” (FLORES, 2004 *apud* HAGEMEYER, 2016, p. 87). Desta forma, confirmava-se a preocupante indefinição sobre o preparo dos professores para atuar no Instituto Federal, considerando que aos docentes cabe oportunizar formas para que possam se expressar em relação às necessidades do seu campo de trabalho profissional, situando a identidade docente que se delineia neste espaço institucional.

Cabe, assim, formular as perguntas que nortearam o desenvolvimento da presente pesquisa: Como os professores expressam a sua identidade docente? Que saberes docentes mobilizam para efetivar a proposta de EMI, em atendimento às neces-

sidades dos jovens estudantes? Os professores recorrem às concepções das propostas curriculares para o EMI? Quais temas e/ou questões precisam ser considerados na formação continuada em serviço dos professores que atuam na Educação Profissional Técnica de Nível Médio?

Diante das questões formuladas e levando em conta o complexo cenário do *Campus* Canoinhas, o objetivo desta dissertação é **investigar a construção da identidade docente dos professores que atuam no IFSC – Campus Canoinhas**. Pensamos este problema de pesquisa **diante das diferentes formações (licenciados, bacharéis e tecnólogos), considerando a necessidade de compreender as demandas geradas pela proposta curricular para o Ensino Médio Integrado, nos cursos de EMI em Edificações e Alimentos, visando, neste processo, a construção, mediada pelo pedagogo, de espaços de interlocução, problematização e apoio à constituição da identidade docente**.

Optei, na presente proposta, pela pesquisa de cunho qualitativo, com base em Lüdke e André (1986), a qual levou a identificar, nos depoimentos e nos discursos dos professores, suas experiências, desafios e formas do trato dos interesses e necessidades do conhecimento e da formação dos jovens que frequentam o campus de Canoinhas. Esta proposta de investigação inscreve-se na modalidade da pesquisa-formação, uma vez que busquei situar a identidade evidenciada pelos professores nos relatos, verbalizações e revelações dos professores em oficinas formativas. Estes discursos dos participantes constituíram elementos de favorecimento à construção da identidade docente, a partir de eixos de atuação apresentados como necessários à docência, do ponto de vista didático-pedagógico, para um processo de ensino, aprendizagem e formação profissional mais compreensivo e comprometido com os sujeitos do Ensino Médio Integrado.

A escolha do grupo de professores colaboradores se deu pelo interesse em estudar tanto os docentes com formação nas Licenciaturas, quanto aqueles que não a possuem e trabalham no Ensino Médio, já que a maioria das pesquisas acadêmicas têm como foco apenas o trabalho dos docentes não licenciados.

Nesta perspectiva, foram construídos os objetivos desta dissertação, conforme serão apresentados a seguir.

1.5 OBJETIVO GERAL

Compreender o processo de construção da identidade docente dos professores atuantes na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na sua forma integrada ao Ensino Médio, no IFSC *Campus* Canoinhas.

1.6 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar o perfil dos professores do EMI no IFSC *Campus* Canoinhas;
- Identificar as percepções dos professores sobre a opção pela docência no Instituto Federal;
- Criar espaços de pesquisa-formação por meio de atividades em oficinas formativas para detectar elementos da identidade dos professores com relação à docência que desenvolvem na EPTNM.
- Analisar o ensino e a formação para a EPTNM, a partir da proposta curricular para o Ensino Médio Integrado e suas implicações para a construção da docência, considerando os estudantes com que trabalham.
- Construir, a partir das análises dos dados revelados pela pesquisa, as categorizações que sistematizem a busca de elementos que favoreçam a constituição da identidade dos professores.

Busquei, com o presente estudo, contribuir com o aprofundamento de compreensões para a superação, na própria Rede Federal, da dualidade histórica na atuação dos professores da formação geral e técnica na proposta de EPT. As novas propostas contemplam as novas necessidades da vida social, cultural e laboral dos jovens que frequentam o Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Santa Catarina.

A intenção é de que estas compreensões possam mostrar, ao longo da pesquisa e dos dados identificados e aprofundados à luz do problema formulado e dos autores selecionados para este estudo, os caminhos que precisam ser abertos para o processo da formação continuada dos professores que atuam na educação profissional integrada ao ensino médio. Para tanto, é necessário considerar a complexidade das questões políticas, pedagógicas e culturais que permeiam a atuação de professores e pedagogos nestas instituições.

1.7 A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A presente dissertação será composta dos seguintes capítulos, a partir do problema formulado e das questões abordadas:

Neste capítulo introdutório, foram apresentadas as justificativas, a delimitação do problema, assim como os objetivos e a estrutura desta pesquisa. No segundo capítulo, contextualiza-se a construção histórica da educação profissional no Brasil, a partir da divisão entre a formação instrumental, para os filhos da classe trabalhadora, e a formação intelectual, para os filhos da elite, e seus efeitos para a constituição da proposta de ensino e formação humana no Ensino Médio. Tal configuração caminhou para a proposta do currículo do Ensino Médio Integrado e da formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica, na qual se situa o estudo e a pesquisa ora propostos. No capítulo 3, busca-se situar as opções conceituais sobre a identidade e os saberes docentes, assim como aspectos importantes que devem ser considerados na sua atuação na EPT. Ainda no terceiro capítulo, contemplamos a investigação de elementos para a construção da formação continuada em serviço para o desenvolvimento profissional docente, as questões sobre a cultura escolar e a cultura da escola e o trabalho de mediação do pedagogo. No quarto capítulo, são descritos os procedimentos metodológicos utilizados para o estudo exploratório e as oficinas realizadas. No capítulo 5, são apresentadas as análises dos dados coletados no estudo exploratório e no capítulo 6 as análises dos dados das oficinas trabalhadas com os docentes colaboradores. Por fim, são feitas as considerações finais desta pesquisa.

2 PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: IMPLICAÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Por que estudar a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica? Esta é uma das indagações que Oliveira (2013) faz ao traçar o panorama sobre os estudos referentes a esta temática nos últimos anos. A autora aponta que há uma histórica descontinuidade e fragilidade em relação às políticas públicas para a formação destes profissionais, e ainda uma grande dificuldade de se legitimar esta área como campo próprio de pesquisa e produção acadêmico-científica.

Podemos observar que estas dificuldades e fragilidades encontradas em relação à formação de professores para EPT têm relação direta com a própria constituição da educação profissional no Brasil, marcada por longo tempo, por uma concepção de formação dos sujeitos meramente instrumental e em plena harmonia com as necessidades e tendências mercadológicas ou econômicas.

Assim, tratarei neste capítulo sobre a dualidade histórica presente na educação brasileira, focalizando a construção de uma educação básica para as elites, preocupada em formar líderes e dirigentes, e outra para a classe trabalhadora, de cunho assistencialista e destinada apenas para suprir as demandas mercadológicas. Em seguida, trato sobre a possibilidade de integração da educação profissional com a educação propedêutica, tendo o surgimento da concepção de politécnica como referência. A criação dos Institutos Federais, e a conseqüente concretização do projeto de uma educação única para as elites e para os trabalhadores, dentro da proposta de EMI, e as implicações dessa política pública para a docência, serão temas também abordados neste capítulo.

2.1 A EDUCAÇÃO DUAL NO BRASIL: UMA EDUCAÇÃO PARA AS ELITES E OUTRA PARA A CLASSE TRABALHADORA

Para Gariglio e Burnier (2012, p. 212), no processo histórico de constituição do sistema educacional brasileiro, o ensino técnico teria sido criado para atender “aos interesses e necessidades do mundo empresarial”, com “estrutura, organização e procedimentos eminentemente utilitários”, desarticulando o ensino regular da

formação profissional. Somando-se a esta lógica mercadológica, destaca-se ainda o desprestígio da educação profissional, em face ao ensino propedêutico. Para Gariglio e Burnier (2012, p. 212), esse desprestígio,

reflete a relação de inferioridade que o trabalho manual é percebido diante do intelectual numa sociedade marcada pela sociabilidade capitalista. Devido a essa percepção, a formação para os ofícios manuais era oferecida praticamente como caridade para os setores excluídos da sociedade: órfãos, abandonados e desvalidos da sorte (GARIGLIO; BURNIER, 2012, p. 212).

A construção sócio-cultural do ideário sobre o trabalho manual como algo penoso, inferior e sua diferenciação com o trabalho intelectual no país têm desdobramentos na educação básica brasileira. Para compreendermos esta relação de circunscrição da educação na separação entre educação intelectual e manual, faz-se necessário recorrer brevemente ao histórico desta modalidade educativa.

Do Brasil Colônia à contemporaneidade, a educação profissional passou e ainda passa por grandes instabilidades, fragilidades e disputas conflitantes por projetos formativos educacionais. Como podemos analisar, de acordo com Moura (2010), até o início do século XIX, ainda não havia uma preocupação e nem uma exigência com a formação mais qualificada e sistematizada dos trabalhadores (escravos e índios, em sua maioria, em um sistema escravocrata de produção e organização do trabalho). Já que a base da economia brasileira era formada pela exploração e pela expropriação de matéria-prima destinada à coroa portuguesa, não havia a demanda por uma complexa qualificação. Para Manfredi (2012), o sistema escravocrata brasileiro,

deixou marcas profundas na construção das representações sobre o trabalho como atividade social e humana. Além de envolver a violência cometida contra os habitantes nativos, impondo-lhes um padrão civilizatório que não era o seu, e de afugentar os trabalhadores livres, o emprego de mão de obra escrava para a execução de atividades artesanais e de manufatura acabou criando a representação de que todo e qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual consistiria em um trabalho desqualificado (MANFREDI, 2012, p. 71).

Certamente esta organização social do trabalho no Brasil, que perdurou por mais de três séculos, contribuiu negativamente para a formação do ideário acerca da formação para educação profissional. Vale ressaltar, ainda, que o que havia naquela

época de formação para aprendizagem profissional resumia-se à que era ofertada pelas corporações de ofícios aos seus aprendizes e ajudantes, de maneira informal e assistemática, e que abrangia a aprendizagem de métodos, técnicas e rotinas de trabalho dos mais variados ofícios.

No Brasil Império, conforme Manfredi (2012, p.75), as ações para a educação profissional “ora partiam de associações civis (religiosas e/ou filantrópicas), ora das esferas estatais” e a primeira iniciativa do Estado para a formação profissional escolar ocorreu em 1809, com a promulgação de um decreto assinado pelo futuro D. João VI, criando o Colégio das Fábricas. Esta iniciativa, assim como outras posteriores, de caráter compulsório, revelava uma perspectiva assistencialista, assim como moralista, e tinha como objetivo,

“Amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contraordem dos bons costumes” (MOURA, 2010, p. 62).

Já no início do século XX, houve uma mudança de percepção e um esforço maior por parte do governo em relação à formação profissional de trabalhadores, passando de uma concepção assistencialista para uma concepção de desenvolvimento econômico. Tal concepção era impulsionada pelo período de avanços na industrialização, no comércio, na prestação de serviços e na agricultura do país, sendo necessário, portanto, a qualificação e a especialização de profissionais para atender à demanda deste campo econômico.

Neste sentido, em 1909, Nilo Peçanha, então presidente da República, cria as Escolas de Aprendizes Artífices, voltadas para o ensino industrial, instaladas em várias unidades da federação, ao total de dezenove, inclusive em Florianópolis – SC. Os atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia tiveram sua origem a partir destas escolas criadas em 1909. Para Manfredi (2012), estas escolas criadas em 1909 tinham como finalidades:

a formação de operários e de contramestres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos mais convenientes e necessários ao Estado da Federação (MANFREDI, 2012, p. 83).

Confirma-se, assim, a vocação destas escolas para atender meramente às demandas econômicas da época, com vistas ao trabalho assalariado e ao emprego.

Ainda na República, várias foram as ações referentes à política educacional no país. Um dos importantes marcos regulatórios para a organização da educação, sobretudo para a educação profissional, foram as leis orgânicas instituídas pela Reforma Capanema, a partir de 1942. Estas reformulações nas políticas educacionais reafirmaram a concepção separatista entre o trabalho intelectual e o manual, da educação preparatória para o ensino superior destinada aos filhos das elites e as formações profissionais de nível médio aos filhos das classes menos favorecidas.

De acordo com Manfredi (2012), a educação básica média fora dividida em vários ramos, de acordo com os setores produtivos e as profissões, e o ensino médio ficou organizado da seguinte maneira:

para jovens de 12 anos ou mais, compreendia 5 ramos. O ensino secundário (Decreto-Lei 8.529, de 2 de janeiro de 1942) tinha por objetivo formar os dirigentes, pelo próprio ensino ministrado e pela preparação para o superior. Os demais ramos do ensino médio tinham a finalidade de formar uma força de trabalho específica para os setores da produção e da burocracia: o ensino agrícola para o setor primário; o ensino industrial para o secundário; o ensino comercial para o terciário; o ensino normal para a formação de professores para o ensino primário (MANFREDI, 2012, p. 99).

Este modelo e concepção de educação permaneceram desde a ditadura civil-militar até os anos de 1990, com a redemocratização do Brasil, sobrevivendo e persistindo também via Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, passando pela Lei nº 5.692/71 – Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus – com a proposta de tornar obrigatória para todos (educação pública e privada) a profissionalização no ensino médio.

No que se refere à Lei nº 5.692/71, de acordo com Moura (2010), na prática, a profissionalização compulsiva restringiu-se ao âmbito das escolas públicas, mantendo nas escolas privadas os seus currículos propedêuticos. Em relação às escolas públicas, a concepção curricular advinda desta lei “empobrecia a formação geral do estudante em favor de uma profissionalização instrumental para o mercado de trabalho” (MOURA, 2010, p. 68), já que os conteúdos da formação geral foram diminuídos para incluir os da formação profissional, sem o aumento necessário da carga horária.

2.2 A POSSIBILIDADE DE INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO GERAL E PROFISSIONAL: SURGE O CONCEITO DE POLITECNIA

A partir do fim da ditadura civil-militar e da aprovação da Constituição de 1988, e com a eminente discussão acerca da construção da primeira LDB em uma democracia representativa, a ideia de integração entre a cultura geral e a cultura técnica na formação básica, assumiu contornos mais consistentes, em termos de ideias, de proposições de projetos e de defesa deste tipo de educação. Com isso, naquele momento, em consonância com a ideia de integração e de formação integral, surge o conceito de politecnia. Para Ramos (2005), o conceito de politecnia,

buscava romper com a dicotomia entre a educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência, cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, culminada com uma formação ampla e integral (RAMOS, 2005, p. 44).

O conceito de politecnia veio em contraste à ideia do 2º grau profissionalizante, o qual se reduzia ao mero adestramento de determinadas habilidades, sem a articulação com os devidos fundamentos científicos, tendo o ensino médio à atribuição de resgatar a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho.

No entanto, apesar dos esforços empreendidos e dos longos debates travados em torno do novo projeto da LDB, esta proposta apresentada pelo Deputado Octávio Elíseo, e que representava os setores mais progressistas da educação, não foi aprovada. O texto aprovado foi o apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro e, ainda que considerado minimalista e com brechas para posteriores reformas conservadoras, conforme afirma Ramos (2005), trouxe marcos conceituais importantes para a estrutura educacional brasileira, sobretudo para o ensino médio, quais sejam:

1) o alargamento do significado da educação para além da escola; 2) uma concepção também mais ampliada da educação básica, nela incluindo o ensino médio; 3) como consequência do anterior, a caracterização do ensino médio como etapa final da educação básica, responsável por consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos pelo educando no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos, a inserção no

mundo do trabalho, bem como o exercício da cidadania. O ensino médio foi considerado, ainda, como o responsável pelo aprimoramento do educando como pessoa humana e pela promoção da compreensão dos fundamentos científico-tecnológico dos processos produtivos. Sendo assim, ele deveria destacar a educação tecnológica básica, a compreensão do significado de ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformações da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania (RAMOS, 2005, p. 44).

No ano seguinte da entrada em vigor da LDB 9.394/96 foi promulgado o Decreto nº 2.208/97, regulamentando a educação profissional concomitante³ e subsequente à última etapa da educação básica. Ela teria organização curricular própria, independente e ainda desarticulada e não integrada ao ensino médio, vindo na contramão das discussões apresentadas quando da construção da LDB 9.394/96. Não haveria, com este decreto, portanto, a possibilidade de uma instituição realizar o ensino técnico integrado ao ensino médio, com currículo único e integrado, como desejavam os progressistas.

Já na década de 2000, houve mudanças importantes na proposta, com a proposição de novas políticas públicas para o ensino médio. Desta maneira, foi publicado em 23 de julho de 2004 o Decreto 5.154 que, entre outras regulamentações, possibilitou novamente a integração entre a Educação Profissional e o Ensino Médio, revogando o Decreto 2.208/97 que estabelecia a sua separação obrigatória e criava um sistema de educação paralelo ao ensino médio.

2.3 A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA COMO UMA POSSIBILIDADE DE SUPERAÇÃO DA EDUCAÇÃO DUAL

Em 16 de julho de 2008 a EPTNM foi incluída na LDB vigente (Capítulo II, Seção IV – A), por meio da publicação da Lei nº 11.741, regulamentando seu desenvolvimento e oferta na forma integrada. Em 29 de dezembro do mesmo ano, a Lei nº 11.892 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e

³ De acordo com a Lei nº 9.394/96, a forma concomitante é oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer na mesma instituição ou em instituições distintas. Já na forma subsequente, são ofertados cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir do reordenamento das Instituições Federais de Educação Tecnológica presentes no país.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia têm por objetivos, de acordo com o artigo 7º da Lei nº 11.892/08, ministrar:

[...] educação profissional técnica de nível médio, **prioritariamente na forma de cursos integrados**, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e ministrar em nível de educação superior: cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia; cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento; cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (BRASIL, 2008).

Desta maneira, com a criação dos Institutos Federais o projeto de formação integral do sujeito vinha se concretizando, pela articulação entre a educação profissional e o ensino médio e, por conseguinte, a possibilidade de superação da histórica dualidade estrutural na educação brasileira, ao menos em termos de garantia legal. Para Ramos (2010), a dualidade histórica que atravessa o ensino no Brasil, sobretudo o ensino médio, marca:

a história da educação brasileira, desde os tempos em que a educação profissional era uma política para retirar do vício e do ócio os desvalidos da sorte; passando pelas políticas de equivalência e de compulsoriedade do ensino técnico; pelas lutas em defesa de uma escola unitária, derrotadas pela reforma conservadora do governo FHC, até chegarmos nos dias de hoje. A revogação do Decreto nº 2.208/97 e o advento do Decreto nº 5.154/2004 foi uma condição *sine qua non* para isso; mas, de fato, o conteúdo dessa disputa

transcende o campo jurídico e atinge dimensões ideológicas sobre concepção de mundo, que se concretizam em escolhas epistemológicas e metodológica no desenvolvimento das propostas educacionais (RAMOS, 2010, p. 43).

No entanto, mais recentemente, foi aprovada a Lei 13.415/17 ⁴(a chamada reforma do ensino médio) que altera a Lei nº 9.394/96 e, à primeira vista e carecendo de uma análise mais atenta, parece bastante contrária à atual proposta de ensino médio integrado que vem sendo trabalhada nos Institutos Federais. A medida parece regressar à ideia de uma formação precarizada e aligeirada para atender às necessidades do mercado de trabalho. Destaca-se desta lei, a mudança referente aos profissionais da educação, em seu artigo 61, que legitima ainda mais a ideia de que para ser professor da educação profissional apenas o conhecimento tácito (ou “notório saber”, como escrito na nova redação da lei), é suficiente para exercer o magistério.

2.4 AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EPT: FRAGILIDADES E DESCONTINUIDADES

As várias fases pelas quais passou a educação profissional no Brasil tiveram disputas ideológicas por concepções de formação dos sujeitos, e um projeto de nação e desenvolvimento como horizonte. Cada momento teve impactos significativos no que se refere à formação de professores para esta modalidade de ensino, tornando o campo frágil, instável e sem efetivas propostas para a qualificação destes trabalhadores, como afirma Oliveira (2013).

Como definir uma política formativa diante de históricas e constantes mudanças de concepções de educação e de mundo? Neste instante, com a proposta da educação profissional integrada ao ensino médio, em pleno vigor nos recentes Institutos Federais, como fica a formação de professores diante de mais uma mudança prevista pela Lei 13.415/17? Diga-se de passagem, mudança esta que retorna à velha ideia da separação entre o saber intelectual e o saber instrumental. Mesmo sendo uma conquista importante para a estrutura educacional no Brasil, o projeto dos IFs é bastante ambicioso em termos de objetivos, reclamando premência para a formação

4 Embora a aprovação da Lei 13.415/17 traga certa apreensão para o ensino técnico integrado ao ensino médio nos Institutos Federais, esta dissertação trabalha com a proposta do Decreto nº 5.154/04, ainda em vigor.

de professores diante da complexidade destas instituições, embora as instabilidades políticas atrapalhem este campo de conhecimento.

O histórico pensamento reducionista sobre a educação profissional, tendo no ensino médio sua maior expressão, portanto, trouxe consequências para o campo de formação de professores para EPT. O seu imaginário geral é de que para ser professor de disciplinas de formação profissional bastaria o conhecimento dos conteúdos das áreas tecnológicas, aliados ao conhecimento tácito da profissão, o que deixa os conhecimentos pedagógicos, muitas vezes, relegados. Somam-se a este quadro grave as lacunas apresentadas na formação ofertada nos cursos de licenciaturas para o trato com questões tão complexas referentes à relação entre educação e trabalho e currículo integrado, fortemente presentes na EPTNM.

Com relação à formação de professores, mais recentemente, o Decreto nº 5.154 e a Lei nº 11.892/08, geraram impactos significativos para a EPT, embora nenhum deles tratasse desta temática especificamente. Sobre o primeiro decreto, Oliveira (2013, p.79) argumenta que “a retomada da possibilidade real do Ensino Técnico, integrado ao Ensino Médio da educação básica [...] implicou em uma necessidade nas exigências postas aos sujeitos da área: a de se capacitarem para desenvolver o novo currículo integrado”.

Cabe referir que a Lei nº 11.892/08 influenciou e representou uma expressiva expansão da Rede Federal. De 1909, com a criação da Escola de Aprendizes Artífices, até 2002, de acordo com o Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2017, *online*), foram construídas 140 escolas técnicas e apenas no período entre 2003 a 2016 foram criadas mais 500 escolas por todo o país. Desta maneira, fica evidente que com a grande expansão da Rede, materializada hoje em mais de 600 *campi*, ampliou-se a demanda por docentes para atuar nestas instituições. Ainda, de acordo com a Sinopse Estatística da Educação Básica 2017, divulgada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Brasil, 2018), em relação apenas ao ensino médio integrado na Rede Federal, podemos destacar os seguintes números:

QUADRO 1 - NÚMEROS REFERENTES AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO PAÍS EM 2017

| | Brasil | Santa Catarina | Canoinhas |
|--|---------------|-----------------------|------------------|
| Nº de estabelecimentos que ofertam ensino médio integrado | 508 | 29 | 1 |
| Nº de turmas de ensino médio integrado | 5.920 | 318 | 4 |

| | | | |
|--|---------|-------|-----|
| Nº de matrículas no ensino médio integrado | 173.360 | 9.250 | 151 |
| Nº de docentes que atuam no ensino médio integrado | 23.250 | 1297 | 22 |

Fonte: Inep (2017).

A ampliação da Rede Federal, com a criação dos Institutos Federais, foi de grande relevância para a política educacional brasileira. Isto porque foi criada com uma proposta de comprometimento social e na perspectiva político-pedagógica de igualdade na diversidade social, cultural, econômica e geográfica, articulada às demandas de trabalho e renda, de desenvolvimento local, regional, social e educacional (BRASIL, 2010). A chegada destas instituições educacionais públicas e gratuitas em várias cidades do país, especialmente nas cidades do interior, oportunizaram o acesso de grande parte dos estudantes que estão longe dos grandes centros.

O grande impacto gerado, no entanto, referia-se à falta de formação específica dos professores que formam o quadro de servidores dos Institutos Federais para exercer o magistério nos termos da proposta de Ensino Médio Integrado. Além disso, também há o desafio de se atingir os objetivos estabelecidos para os IFs com a Lei nº 11.892/08.

Neste sentido, cabe colocar como questão fundamental a busca pela profissionalização, pela construção da identidade docente e a sistematização da formação continuada em serviço destes profissionais que ingressaram nestes últimos anos. Vale ressaltar que o trabalho de mediação do pedagogo em relação à profissionalização docente nos *campi* pode ser um caminho para esta constituição docente.

2.5 A FORMAÇÃO DO SUJEITO GLOBALIZADO E O PROJETO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO

A partir de uma perspectiva crítica da educação, a dualidade estrutural à qual se referem os autores, diz respeito a uma concepção e a um projeto de formação que diferencia a educação dos filhos da classe trabalhadora da dos filhos da elite. Para Küenzer (2007, p. 15), estes dois projetos pedagógicos,

atendem às necessidades definidas pela divisão técnica e social do trabalho, de formar trabalhadores instrumentais e trabalhadores intelectuais através de sistemas distintos.

Desta maneira, para os primeiros, a educação básica teria como objetivo apenas instrumentalizá-los para o trabalho produtivo, de maneira fragmentada e aligeirada, de acordo com as demandas e as necessidades do mercado. Já para os segundos, uma educação propedêutica para o ensino superior, com bases nas letras, nas humanidades e nas ciências, com vistas à formação de uma classe dirigente.

Esse pensamento dual teve impactos significativos na concepção e na proposição das finalidades para o ensino médio ao longo da história. Até a promulgação da Lei nº 9.394/96, o que predominava para esta etapa de ensino era a centralidade no mercado de trabalho, ou seja, a exclusiva preparação dos sujeitos para ingressar no trabalho produtivo. De acordo com Ramos (2010), este pensamento foi hegemônico enquanto perdurou o projeto nacional desenvolvimentista brasileiro, já que havia uma plena oferta e expansão de emprego naquele momento.

A partir da década de 1990, o modelo de economia moderna, com projetos individuais vinculados a um projeto único de nação, torna-se fragilizado face às questões da sociedade contemporânea, como a globalização e o neoliberalismo. Isto posto, a flexibilização das relações e dos direitos sociais, a nova exigência do mercado por profissionais cada vez menos ultra especializados em uma única área, em detrimento a um profissional polivalente e capaz de se adaptar as rápidas transformações, dão a tônica das relações de trabalho contemporâneas.

Estes profissionais teriam aptidões mais amplas, capazes de se ajustar e se adaptar às constantes mudanças do mundo atual. Neste contexto, não seria mais possível para a educação preparar apenas para o mercado de trabalho. Neste sentido, em face às instabilidades do mundo contemporâneo, dever-se-ia também preparar para a vida, o que significaria preparar sujeitos capazes de se adaptar, desenvolvendo competências genéricas e flexíveis. Logo, muda-se o foco da educação, entretanto, esta permaneceria atendendo às necessidades mercadológicas.

Embora as expectativas sobre a educação girassem em torno da centralidade do preparo para o trabalho, a Lei de Diretrizes e Bases em vigor, colocou o foco também sobre o desenvolvimento das potencialidades e do aprimoramento do ser humano, da autonomia de pensamento, do exercício da cidadania e da compreensão

dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, como nos mostra os artigos 22 e 35 da LDB:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

O sentido dado ao ensino médio, a partir destes dispositivos legais, ainda que em harmonia com a empregabilidade flexível, aponta para o trabalho de formação de sujeitos histórico-sociais e suas relações com o conhecimento, aproximando-se da proposta para o ensino médio integrado nos Institutos Federais. Desta maneira, para Ramos (2010):

o papel do ensino médio deveria ser o de recuperar a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. Isso significaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção. Assim, seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos os domínios dos fundamentos das técnicas mais diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos (RAMOS, 2010, p. 44).

A contraposição para esta concepção dualista de formação reside na ideia da formação integral dos sujeitos, da universalização da educação básica para todos, com gratuidade e qualidade, não havendo separação entre a formação para o mundo do trabalho e para a vida, entre o trabalho manual e o intelectual. Assim, com a integração da educação básica à educação profissional, as finalidades se amplificaram, pois, além de formar o sujeito para uma dada profissão, possibilita-o a compreender o mundo do trabalho articulando ciência, cultura, trabalho e tecnologia, posicionando-se diante destas dimensões de forma mais crítica e autônoma, sendo capaz de intervir e (re)construir a sua realidade.

O trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia são as bases que fundamentam a ideia de currículo para a integração entre o ensino técnico e a educação básica. Na perspectiva de formação da EPTNM, o trabalho assume duas dimensões: a ontológica e a histórica. Em seu sentido ontológico, na compreensão de Marx (1983), o trabalho, antes de tudo, constitui-se em um processo entre o homem e a natureza, no qual o homem, por meio de sua ação, controla, regula e media o seu metabolismo com a natureza. Nesse processo, o homem coloca em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade com o intuito de apropriar-se da natureza de maneira que seja útil para sua própria vida. Ao atuar sobre a natureza, ele a modifica, ao mesmo tempo em que modifica a si próprio, ou seja, sua própria natureza.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 59), afirmam em contrapartida que, ao mesmo tempo em que os seres humanos agem em função de suas necessidades biológicas, eles também respondem “às necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva. Trata-se de necessidades, ambas, que, por serem históricas, assumem especificidades no tempo e no espaço”. Desta maneira, fica evidente que a formação dos sujeitos não pode ser reduzida à mera mercadoria ou força de trabalho, como vem sendo assumida historicamente. Em seu sentido histórico, portanto, a educação deve ser capaz de explicitar como o saber se relaciona com o mundo do trabalho – a formação específica para as profissões – tornando-se força produtiva e econômica no sistema capitalista.

Assim, as duas dimensões do trabalho ganham sentido educativo. Para Ramos (2010, p.49), em seu sentido ontológico, o trabalho é princípio educativo,

à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos (RAMOS, 2010, p. 49).

Ainda segundo a autora, no seu sentido histórico, o trabalho também é educativo, pois são colocadas exigências específicas de formação para a participação dos sujeitos, por meio do trabalho produtivo, na sociedade organizada.

Incorpora-se a estes fundamentos a concepção de ciência, como todos os conhecimentos construídos ao longo da história, legitimados ou não, *na* e *pelas*

relações socioculturais, que permitem a busca pela compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais, por meio de métodos e conceitos.

Em relação à tecnologia, embora seu conceito seja polissêmico, adotaremos aqui a tecnologia na sua condição de não neutralidade e autonomia, situada em um contexto de relações sociais e culturais, afastando-a de uma visão de determinismo tecnológico. Nesse sentido, os autores Lima e Queluz (2011) compreendem a tecnologia para além de uma força material de produção, de uma instrumentalidade para o mercado, e que ela,

“torna-se a cada dia mais imbricada e mais indissociável das práticas cotidianas, em seus vários campos, diversidades, tempos e lugares, assumindo plenamente uma dimensão sociocultural, uma centralidade na produção da sociabilidade” (LIMA & QUELUZ, 2005, p. 15).

A tecnologia, portanto, compreendida dentro de um contexto histórico de disputas e interesses, pode ser compreendida como a sistematização da ciência, um conjunto de técnicas em vista dos processos de desenvolvimento da sociedade.

A cultura, por fim, é o meio pelo qual os significados e os conhecimentos são construídos, sendo esta, intrínseca e orgânica com os processos educativos, do trabalho, da ciência e da tecnologia.

O desafio posto está na capacidade de se construir um currículo, de fato, integrado, - e não apenas uma justaposição de conhecimentos desconexos – cuja perspectiva seja a garantia de articulação de todas as dimensões da vida, que constituem organicamente os sujeitos, no preparo e na formação dos jovens do ensino médio.

Assim, estamos diante de toda a histórica complexidade e contradições da constituição da educação profissional no Brasil, da sua busca por espaços e pela consolidação de um projeto que supere a dualidade estrutural na formação de jovens. É neste cenário que se insere o importante papel investigativo de compreensão e desenvolvimento do trabalho docente na educação brasileira, sobretudo para o projeto de Educação Profissional Integrado ao Ensino Médio nos Institutos Federais.

3 A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE PARA O TRABALHO NA PERSPECTIVA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Este capítulo tem em vista situar e compreender a identidade docente, em uma complexa instituição de educação profissional e tecnológica, sendo, a partir dessa investigação identitária, uma possibilidade de abertura de caminhos metodológicos e conceituais para a construção de espaços de interlocução, compartilhamento e de construção da identidade docente. Por isso, foi importante buscar posições epistemológicas que subsidiassem a investigação sobre os percursos pessoais, profissionais e formativos dos professores, sobretudo em relação às crenças, às percepções e aos saberes que trazem consigo, além das dimensões que estão postas ao seu trabalho nos Institutos Federal.

Observa-se o interesse crescente nos estudos e pesquisas sobre a formação de professores, sobretudo na expectativa da atuação destes, face à complexificação e a rapidez dos processos desenvolvidos a partir das necessidades geradas por mudanças sociais e culturais contemporâneas. Tais mudanças tem origem na evolução científica, tecnológica e dos processos do trabalho produtivo e da globalização, que geram bastante impacto na constituição das identidades culturais, como afirma Hall (2015).

Nesta perspectiva, a atuação do pedagogo no Instituto Federal de Santa Catarina, em apoio à atuação dos professores, passou a requisitar o estudo, a atitude de pesquisa e o diálogo constante que levasse os professores a refletir sobre o processo de aquisição da docência no *campus*. Isto implicou em retomar a proposta político pedagógica da EPT, para um caminhar que pudesse superar inseguranças e levasse à descoberta da própria identidade dos professores e também daquela identidade requerida ao pedagogo nesta instituição.

Cabe lembrar que ao pedagogo compete o conhecimento da ciência pedagógica, da ética profissional e da análise da realidade da atuação docente. Essa incumbência significou buscar formas de favorecer as discussões conceituais necessárias no *campus*, buscando estabelecer relações entre os profissionais da escola e da comunidade escolar, em um processo de interlocução constante entre o pedagogo e os docentes.

Neste processo investigativo da constituição da identidade docente na EPTNM, portanto, torna-se importante levar em consideração a própria definição da identidade e dos saberes docentes, o currículo para o ensino médio integrado, a mediação pedagógica no trabalho docente. Outros aspectos a serem considerados devido à sua relevância são as juventudes e o trabalho de mediação do pedagogo, e, por fim, conceituações que sustentam o trabalho docente e que podem subsidiar na construção de conhecimentos necessários à docência, em processos de formação continuada em serviço, considerando a identidade docente no *Campus Canoinhas*. É por este caminho que este capítulo será construído.

Como se constatou no capítulo anterior, a recente proposta para os Institutos Federais surgiu como mais uma possibilidade de favorecer a educação básica brasileira. Aqui, sobretudo na oferta do EMI, considera-se, por um lado, a ambiguidade histórica desta fase de ensino na relação entre a formação propedêutica e a formação profissional. Por outro, a proposta adotou como importante questão considerar as diferenças contextuais e produtivas das regiões para as quais os IFs têm sido projetados, o que constitui um interesse provável de formação profissional aos estudantes que procuram e frequentam o *campus*.

Neste sentido, segundo Pena (2016, p. 80), dois aspectos podem ser levados em conta na organização e dinâmica dos cursos técnicos: a variedade de currículos ofertados em cada modalidade de ensino (integrado, concomitante ou subsequente ao ensino médio) e a heterogeneidade do perfil dos alunos que frequentam cada tipo de curso, o que apresenta demandas diferenciadas de trabalho aos professores.

A docência nos Institutos Federais, como contexto institucional educacional, em toda sua complexidade, tem sido um tema pouco investigado no Brasil. Pena (2016) alerta para a especificidade do trabalho docente neste contexto, quanto à formação docente na EPT, uma vez que a complexidade desse universo e a originalidade de cada campus determinam formas também diferenciadas de organização do ensino e de formação humana.

Pena (2016) chama a atenção para a ambiguidade da Lei nº 9394/96, LDB em vigor, a qual estabelece diretrizes para a formação do docente na educação básica e superior, mas não menciona diretamente a formação de professores para a EPT.

Os professores que atuam nos *campi* dos IF, em sua grande maioria, conforme cita Pena (2016), não possuem formação pedagógica voltada ao ensino, de acordo com a Sinopse Estatística da Educação Básica 2013 (BRASIL, 2013), publicada pelo

INEP. Convivem no *campus* dos Institutos Federais professores de formações diversas e que se encontram diante de uma forma complexa de docência, que tem como especificidade a tecnologia como ciência transdisciplinar das atividades humanas de produção, do uso dos objetos técnicos e dos fatos tecnológicos por um lado. Por outro lado, Machado (2008, p.15), apud Pena (2016), chama a atenção para “[...] as novas demandas para a construção e reestruturação dos saberes e conhecimentos necessários para a análise, reflexão, intervenção de forma consciente, crítica e criativa na atividade do trabalho”. Estas incumbências não somente trazem aos professores uma atuação voltada à formação técnica, mas dizem respeito aos conhecimentos e processos de formação ética e valorativa, situada numa concepção mais ampla de ensino no contexto em que atuam.

A análise sobre os dados coletados no desenvolvimento do estudo exploratório, bem como o desenvolvimento da pesquisa, nas atividades das oficinas, que serão demonstradas nos capítulos 5 e 6, foram mostrando as diferentes formas de ver a docência e *ser docente* no *Campus Canoinhas*, que afluíram nas falas, verbalizações e escritos dos professores colaboradores. Essas compreensões tornaram-se uma contingência, e uma necessidade de propiciar o diálogo com os professores, sobre a identidade docente, ou da docência. Esta não era uma tarefa fácil, uma vez que se detectava nos professores diferentes “identidades”, revelando formas de conduzir sua atividade técnica ou do conhecimento científico, como teoria ou como prática e esta se tornava uma questão de situar a identidade dos professores do campus, na pesquisa.

3.1 A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Investigar a identidade docente pressupõe um olhar atento sobre si e de si em relação aos outros, em uma complexa interconexão com o mundo social e cultural. Pressupõe pensar nas transformações que sofremos ao longo de nossas vidas, buscando compreender o que nos faz sujeitos singulares e coletivos, o que nos diferencia e o que nos aproxima, o que nos constituiu e nos dá uma identidade.

Hall (2015) nos mostra que a questão da identidade vem sendo discutida com muita intensidade na teoria social, tendo como argumento central a descentralização do indivíduo do mundo moderno. Este sujeito que outrora era representado por uma identidade única e estável no mundo social é descentrado em face às mudanças

estruturais ocorridas no final do século XX. Este período de mudanças, chamado por alguns autores – inclusive Hall (2015) - de modernidade tardia, por outros de pós-modernidade e também modernidade líquida, nos coloca diante do fortalecimento de discussões referentes à classe, ao gênero, à sexualidade, à etnia, à raça e à nacionalidade, entre outras. Assim, fragmenta-se a ideia de uma identidade universal e abre-se a possibilidade de um mesmo sujeito ser representado por novas e múltiplas identidades, quase nunca fixas, muitas vezes contraditórias.

Nesta perspectiva histórica de mudanças estruturais na sociedade, Hall (2015) trabalha com três concepções de identidade que foram sendo (re)construídas ao longo do tempo, sendo elas a concepção de identidade do sujeito do iluminismo, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno.

Para Hall (2015), o sujeito do iluminismo possuía capacidades inatas de razão, de consciência e de ação, com características de um indivíduo centrado, unificado e coerente. Tal sujeito teria um núcleo interior essencial com o qual nascia e se desenvolvia ao longo da vida, mas que, ainda assim, permaneceria fundamentalmente o mesmo. Assim, para Hall (2015, p. 11), o centro essencial do *eu* era a identidade da pessoa. Já para o sujeito sociológico se admitia que este não era autônomo e autossuficiente como se pensava ser. A sua formação e desenvolvimento não dependeria apenas de si, mas também de uma relação com o outro, que mediaría para o sujeito os valores, os sentidos e os símbolos do mundo social, portanto, a cultura da qual fazia parte, sendo a sua identidade formada pela interação do *eu* com a sociedade. A partir deste ponto de vista, o sujeito permaneceria com seu núcleo interior essencial, contudo, dialogaria e se modificaria continuamente com os mundos culturais, construindo um espaço relacional entre o mundo interior e exterior do sujeito, “costurando-o” à estrutura social. Já a identidade do sujeito pós-moderno não é única e nem fixa, tão pouco se costura e se estabiliza a uma estrutura social. Ela é mutável, provisória, plural e é definida historicamente, e não biologicamente, assumindo o sujeito, conforme Hall (2015, p. 12), “identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um *eu* coerente”. O autor continua argumentando que “dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (HALL, 2015, p. 12).

O poderoso deslocamento da identidade do sujeito sociológico e o fortalecimento da noção e da constituição das identidades do sujeito pós-moderno,

tendo como referência histórica o fim do século XX, é resultado dos impactos gerados pelos processos de globalização. Para McGrew (1992 apud HALL, 2015, p. 39), “a globalização se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado”. Pode-se afirmar, portanto, que a globalização implica em uma relação de espaço e tempo na qual encurta distâncias, aproxima e interliga pessoas, culturas, economias, impactando e transformando o local e o global com muita rapidez. Esse processo nos dá a sensação, como afirma David Harvey (1989), de estarmos em uma aldeia global, nos distanciando, como propõe Hall (2015, p.39), da “ideia sociológica clássica da sociedade como um sistema bem delimitado”.

Desta maneira, esses processos de transformações na sociedade contemporânea impactam diretamente na escola e no trabalho docente, assim como na constituição de sua identidade e de sua identidade profissional, tornando-os, trabalho e identidade(s), cada vez mais complexos. A escola, até então porto seguro e de uma solidez capaz de trazer estabilidade para a carreira do professor, começa a sofrer das incertezas trazidas pela contemporaneidade e, por isso, passa a deslocar e a criar uma crise na identidade docente. Para Bolivar (2006 apud MARCELO GARCIA, 2009, p. 114) essas transformações “geram ambiguidades e contradições na situação profissional dos professores. A crise de identidade profissional docente deve ser compreendida no cenário de uma certa decadência dos princípios ilustrados modernos que davam sentido ao sistema escolar”.

Essas alterações sociais fragmentaram os espaços tradicionais que antes eram imutáveis (identificação sexual, religiosa, familiar, profissional), e conforme Marcelo Garcia (2009, p. 114), “transformações essas nas quais o local e o global, a estabilidade e a mudança, estão desempenhando um papel desestabilizador no que diz respeito às certezas que em outras décadas caracterizaram nossas sociedades”. Portanto, diante desse quadro de mudanças, é necessário ter um olhar mais sensível sobre as questões educativas e suas relações com a sociedade e com a cultura, e do que dessa relação requisita ao trabalho e ao desenvolvimento do professor.

Marcelo Garcia (2009) enfatiza a importância do processo de constituição da identidade profissional e evidencia o que definiu como *crenças* dos professores, como processos que devem ser caracterizados na pesquisa sobre a identidade docente.

Isso porque constituem elementos que podem responder a muitas perguntas sobre a forma como os professores se sentem, se situam na atuação docente e que expectativas têm quanto à formação continuada e mesmo quanto à equipe pedagógica, para que estes processos de trabalho formativo sejam uma contribuição real ao desenvolvimento profissional docente. Assim, para Marcelo Garcia (2009):

é através de nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam. Do ponto de vista de Lasky, a identidade profissional é a forma como os professores definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do “si mesmo” profissional que evolui ao longo da carreira docente e que pode achar-se influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos, que “inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a matéria que ensinam, assim como sobre o ensino, as experiências passadas, assim como a vulnerabilidade profissional” (LASKY, 2005). As identidades profissionais formam uma “complexa rede de histórias, conhecimentos, processos e rituais” (SLOAN, 2006). (MARCELO GARCIA, 2009, p. 112).

A força das crenças de cada indivíduo ao selecionar suas atividades os afeta diretamente, segundo Marcelo Garcia (2009), a partir da interpretação e da valorização construída em suas experiências de formação e atuação docente. O autor refere-se às crenças que atuam como filtros de informação e que influenciam a forma como se usa, guarda e recupera um conhecimento e ainda ressalta suas influências ao predizer condutas.

Para Marcelo Garcia (2009), o desenvolvimento profissional no qual se inserem os processos de formação e, portanto, a formação continuada em serviço, demanda a possibilidade de provocar mudanças nos conhecimentos e crenças dos professores. Tal formação tem o objetivo de melhoria dos processos de aprendizagem desenvolvidos pelos jovens estudantes, e nas relações entre professores e seus pares, sobretudo no Ensino Médio Integrado. , visando que em sala de aula, nas relações com os jovens estudantes e com seus pares, apresentem uma melhoria nos processos de aprendizagem que desenvolvem, sobretudo, espera-se, no trabalho com o Ensino Médio Integrado.

Diante das investigações realizadas acerca do *aprender a ensinar*, que para Marcelo Garcia (2009, p.15) caracterizam a identidade docente, o autor citou três categorias de experiências que influem nas crenças e conhecimentos que os professores têm sobre o ensino:

1. Experiências pessoais, que incluem aspectos da vida e conformam determinada visão do mundo, crenças em relação a si próprio e aos outros, ideias sobre a relação entre escola e sociedade, bem como família e cultura. A origem socioeconômica, étnica, de gênero, religião, podem afetar as crenças sobre como se 'aprende a ensinar'.
2. Experiência escolar e de sala de aula, a qual inclui todas as experiências, vividas enquanto estudante, que contribuem para formar uma ideia sobre o que é ensinar e qual é o trabalho do professor.
3. Experiência baseada em conhecimento formal: o conhecimento formal, entendido como aquele que é trabalhado na escola, revelam crenças sobre as matérias que ensinam e 'como' deve ser ensinadas.

Com relação às atividades de desenvolvimento profissional, Marcelo Garcia (2009) refere-se às convicções sobre a influência das crenças que os professores já trazem consigo quando realizam atividades de desenvolvimento profissional. Essas crenças afetam diretamente a interpretação e valorização que os professores fazem das suas experiências de formação de professores.

Em muitas investigações, o conhecimento é descrito como estando baseado em evidências, dinâmico, sem influências emocionais, internamente estruturado e que se desenvolve com a idade e a experiência docente. Marcelo Garcia (2009) refere-se ao conhecimento conceptual que é utilizado para resolver problemas, sendo que a quantidade, a organização e a acessibilidade do conhecimento conceitual diferenciam os peritos dos principiantes.

De outra perspectiva, as crenças são descritas por Marcelo Garcia (2009) como estáticas, vinculadas a emoções, organizadas em sistemas e sem apoio em evidências. As crenças têm funções afetivas e valorativas, atuando como filtro de informação que influencia a forma como se usa, guarda e recupera o conhecimento.

A investigação que se tem feito sobre os sistemas de crenças tem tido grande importância, pois tem apontado explicações sobre o porquê de muitas ações de desenvolvimento profissional não terem um impacto real na mudança das práticas de ensino e, menos ainda, na aprendizagem dos alunos. Portanto, se se quer facilitar o desenvolvimento profissional dos docentes, devemos compreender o desenvolvimento profissional docente: passado e futuro, como o processo mediante o qual os professores crescem profissionalmente, bem como as condições que ajudam e promovem esse crescimento.

Segundo aquele mesmo autor, o desenvolvimento profissional pretende provocar mudanças nos conhecimentos e crenças dos professores (GARCIA, 2009). A mudança nos conhecimentos e crenças provoca uma alteração das práticas docentes em sala de aula e, conseqüentemente, uma provável melhoria nos resultados da aprendizagem dos alunos.

Marcelo Garcia (2009) situa este trabalho com os professores como um elemento inseparável do desenvolvimento profissional, assim como refere-se à identidade docente como necessidade dos professores de se reconhecer como docentes. Os cursos de formação contínua objetivam promover o desenvolvimento profissional docente, e são vários os fatores que o afetam como a escola, as reformas e contextos políticos e suas implicações.

Para analisar as manifestações da formação da identidade profissional docente, o autor refere-se a critérios como: o compromisso pessoal e profissional, a disponibilidade de aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional (GARCIA, 2009).

A constituição da identidade profissional torna-se um dos componentes da proposta curricular que dará origem aos cursos, atividades, experiências de desenvolvimento profissional dos docentes, no qual se inscreve a formação continuada em serviço, segundo Marcelo Garcia (2009). Considerando a influência dos fatores identificados nas questões analisadas na pesquisa proposta, constata-se que esses processos estão incluídos na cultura escolar e da instituição educativa pesquisada. Esta constatação requisitou a busca das conceituações e clarificações sobre as interferências de tais processos na atuação e nas formas como se podem manifestar sua formação continuada em serviço.

Hagemeyer (2016) refere-se às possibilidades dos professores formadores ao mediar às atividades da formação continuada em serviço, como espaço de *aprender a docência*, que se expressa como experiências dos sujeitos professores, na forma de *interlocução dialógica* contínua. Este seria o espaço de disposição do pedagogo de “ir além”, avançar a partir de atividades necessárias à constante absorção, compreensão e construção da docência, como propõe Radvanskei (2015).

Cabe retomar, como definiu Tardif (2014), que os saberes docentes são produzidos no exercício profissional, em articulação ao contexto social e cultural, no qual se insere a instituição de ensino. Para o autor, os professores solidificam sua

carreira ao longo do tempo, pelos contatos com profissionais e conhecimentos socializados. Assim, detectam suas possibilidades e necessidades didático pedagógicas, científicas e, acrescenta-se, tecnológicas e, nestes processos, vão se reconhecendo em sua identidade profissional docente. Estes são processos articulados e que têm a interferência da cultura escolar e da escola ou instituição na qual exercem a profissão docente.

A consciência de que as relações culturais que se estabelecem na escola dizem respeito às trajetórias de vida dos professores, requisitaram elementos de análise sobre a cultura contemporânea e suas influências no âmbito escolar. Cabe detectar os processos históricos e culturais presentes nas instituições de ensino na contemporaneidade, para que se possa refletir e possibilitar uma análise mais aproximada sobre as formas de agir e assumir a docência pelos próprios professores.

3.2 A RELAÇÃO ENTRE A DOCÊNCIA, A CULTURA ESCOLAR E A CULTURA DO CAMPUS CANOINHAS

Importa refletir sobre os aspectos culturais que interagem no cotidiano escolar, buscando compreender as culturas que convivem nas relações complexas da instituição pesquisada. Este processo auxiliará na análise dos depoimentos sobre as formas de aquisição da docência e permitirá destacar as necessidades e possibilidades da formação continuada em serviço.

O trabalho docente no âmbito dos Institutos Federais pressupõe assim considerar que há toda uma cultura gerada dentro de cada *campus*, como processo constituído de conhecimentos, saberes, atividades e experiências nas relações com a comunidade interna e externa, com os documentos orientadores, com os cursos de graduação, técnicos e de bacharelado, dos quais cada grupo de docentes se apropriou, no sentido de construir e reconstruir o exercício profissional docente, como caracterizou Hagemeyer (2016). Segundo Lopes (1998), os processos de ensino e aprendizagem não podem prescindir da abordagem cultural, sob pena de não se conseguir compreender, nem melhorar os processos de constituição da docência, gestados no espaço institucional de atuação.

Para Forquin (1993), a cultura escolar constitui uma seleção organizada, normalizada e rotinizada de conhecimentos simbólicos e cognitivos, sob o imperativo

da transmissão para todo e qualquer contexto escolar. Os professores atuantes no Ensino Médio Integrado desenvolvem sua profissão no âmbito das atividades cotidianas, encontrando-se diante de seus pares, que também são orientados pelas propostas pedagógicas vigentes nos Institutos Federais, como se pode constatar na análise dos resultados da pesquisa com o grupo de docentes do *campus* Canoinhas. As prescrições das propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, aliadas à de Currículo Integrado, não estão suficientemente entendidas em seus propósitos, concepções e objetivos, como se observou no campus da pesquisa.

Pacheco e Pestana (2014, apud Hagemeyer, 2016), referem-se ao currículo, à avaliação, à prática docente nas instituições escolares como categorias do trabalho pedagógico que atuam em uma cultura escolar. Esses processos se desenvolvem a partir dos direcionamentos e concepções estabelecidas, os quais que nem sempre estão claros e com transparência de intenções, mas dos quais os professores participam.

Neste sentido, para o professor se reconhecer em sua identidade profissional é importante que tenha a oportunidade de refletir sobre estas propostas, mesmo enfrentando forças opostas que dificultam esta intenção. A presença de uma cultura escolar já instaurada tende a impedir os professores de perceber a neutralidade ou a colaboração de sua ação docente diante da repetição de práticas e a conservação de situações como desigualdades sociais, preconceitos, desvalorização individual e do “outro”, entre outras. A influência dos pares e das propostas oficiais, bem como as disposições de cada professor, além de sua formação e trajetória profissional e de vida, podem possibilitar avanços na docência em alguns casos. O desvelamento desses processos, ligados ao ensino e à formação valorativa, possibilita aos professores a busca de estratégias que minimizem efeitos estabilizadores.

Constatar a presença da cultura escolar no panorama da proposta curricular e pedagógica do Instituto Federal de Santa Catarina implica em analisar as influências das propostas oficiais nas formas de constituição da docência no ambiente da instituição pesquisada. A partir da metodologia de pesquisa adotada, buscou-se compreender estas influências para desvelar as formas como os professores têm se posicionado e desenvolvido sua função docente em suas práticas de ensino.

Mafra (2003) propõe compreender a cultura *da* escola levando em consideração as dimensões de suas manifestações no ambiente escolar, que

denomina como *ethos* cultural de um estabelecimento de ensino. Essa marca ou identidade é constituída por características ou traços culturais que são transmitidos, produzidos e incorporados pela experiência cotidiana vivida.

Em detrimento da cultura produzida pelos sujeitos da escola, a cultura escolar tem intencionalidade demarcada e, neste sentido, Julia (2001) concebe cultura escolar como:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação de comportamentos. Constituem-se como normas e práticas coordenadas a finalidades, que podem variar segundo as épocas (JULIA, 2001, p. 10).

Forquin (1993) diferencia cultura escolar da cultura da escola. A cultura escolar diz respeito ao que se refere a todas as instituições escolares, pensadas num determinado período e lugar. Nesta perspectiva, segundo Julia (1995), a cultura escolar pode ser constituída de duas partes: os programas oficiais, que explicitam sua finalidade educativa e os resultados efetivos da ação da escola e a didatização dos conteúdos, os quais se revelam como objetivo da escolarização.

A cultura escolar, de acordo com Frago (2000), tem sido entendida como “modos de pensar e atuar que proporcionam a seus componentes estratégias e pautas para desenvolver-se tanto nas aulas como fora delas” (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 100). A função da cultura escolar consistiu em promover uma incorporação de valores, hábitos, comportamentos, saberes que, em última instância, precisam ser analisados e entendidos para serem repensados.

A cultura está vinculada à educação, como preconizou Forquin (1993), e carrega em si estreitas relações com as dimensões políticas, econômicas e sociais, como nos lembra Buzatto (2014). Nessa perspectiva, Giroux (1986) revela que o discurso da escola é oriundo de programas oficiais externos, que despolitizam a noção de cultura, que como fenômeno interativo, requer a interpretação de seus significados.

Frago (2001) conceituou a cultura produzida na escola como um conjunto de normas, procedimentos, práticas e ideias expressas em modos de fazer e pensar o cotidiano escolar e os papéis de seus profissionais. Afirma o autor que esses modos de fazer e de pensar, mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos e ações são amplamente compartilhados e assumidos. Para Frago (2001), em geral, essas formas

de agir e pensar não são postos em questão ou interiorizados; servem a uns e a outros para desempenhar as tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como as exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 100).

Para Frago (2001) *apud* Buzatto (2014), a cultura escolar requisita, seleciona conhecimentos, metodologias e atitudes e, adversamente, desconsidera aspectos das demandas e exigências sociais e culturais de um contexto histórico. A cultura da escola, neste caso, é a instância de mediação entre significados, sentimentos, condutas da comunidade, profissionais e alunos.

Nóvoa (1995, p. 29) afirma que, “ainda que as instituições escolares estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham”.

Diante da complexidade da atuação docente no cotidiano escolar, entende-se que a cultura gerada dentro da escola é produto de sua construção e reconstrução contínua. O cotidiano impregnado de historicidade e significados leva a tomar esses processos como elementos a serem investigados a partir das opiniões e convicções dos professores pesquisados. Para Hagemeyer (2016, p. 87), a questão epistemológica da formação docente continuada em serviço refere-se a conhecer, reconhecer e levar ao domínio didático pedagógico, o que implica em ouvir, oferecer interlocução e reconhecer identidades no âmbito dos encontros formativos.

É possível afirmar que no *Campus* Canoinhas se entrecruzam a cultura escolar e a cultura da escola, que agregam boa parte dos processos que interferem na constituição do ser professor naquele espaço de educação. A discussão desses processos de estabilização e fragmentação no trabalho curricular do campus, tornam-se fundamentais para agregar processos e atitudes que interferem na constituição do *ser professor*, como identidade docente, naquele espaço de institucional de educação escolar. Neste sentido, torna-se importante o trabalho de organização e método do pedagogo, e de conhecimentos sobre como se dá a construção dos saberes docentes dentro/fora deste espaço formativo.

3.3 A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES E SUAS RELAÇÕES COM O EXERCÍCIO PROFISSIONAL

Caracterizar as diferenças entre os saberes dos professores do campus, no ambiente da pesquisa, a partir de suas diferentes origens formativas, como docentes licenciados, tecnólogos e bacharéis, requisitou posições conceituais que contribuíssem com elementos para a análise dos relatos e depoimentos dos professores. Esta busca por opções conceituais foi desenvolvida com base nas teorizações de Tardif (2004, 2007, 2014), Gauthier (1998), Lee Shulman (1986, 1987), André (1999) e Marcelo Garcia (1999, 2009, 2010).

As novas concepções da pesquisa sobre a atuação dos professores e suas performances nos processos de aprendizagem, foram referidas por autores que em 1980 e 1990 identificaram questões fundamentais para a pesquisa sobre a profissão docente. Tal construção se deu a partir do reconhecimento do esgotamento da racionalidade técnica e das abordagens psicologizantes presentes nos processos de formação e atuação dos professores. Por outro, as concepções de pesquisa sobre a atuação dos professores traziam equívocos que minimizavam a ação docente, segundo Monteiro (2001). A autora situa o surgimento do conceito de *saber* neste período, definição que teria passado a ser utilizada como ferramenta teórica para analisar as problemáticas da formação e profissionalização dos professores. Bases importantes para essa conceituação são o entendimento sobre o âmbito escolar e sua cultura, e os saberes nela produzidos, mobilizados e comunicados.

Os estudos de Tardif (2012) foram de grande importância para caracterizar estes saberes e para se determinar qual a sua dimensão para ação educativa. Nessa perspectiva, Tardif (2012) afirma que o saber dos professores é um saber que está relacionado com a pessoa e a identidade docente, com sua experiência de vida e história profissional, com suas relações com os estudantes em sala de aula, com seus pares e outros profissionais da escola. Caracterizar estes saberes e compreender suas dimensões levou a buscar a articulação de sua produção com a construção dos elementos para situar e constituir a identidade docente, considerando a complexidade deste trabalho no IFSC.

Ao qualificar os saberes docentes, Tardif (2012) afirma que é compósito e envolve no próprio exercício do trabalho conhecimentos de um saber-fazer bastante diverso, proveniente de fontes variadas. O autor enfatiza que o saber dos professores

é um saber social. Afirma, ainda, que é impossível compreender a *natureza do saber dos professores* sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores *são, fazem, pensam e dizem* nos espaços de trabalho cotidiano.

Segundo Tardif (2012), diferentemente de outras profissões, o sujeito que escolhe a profissão docente já estava de algum modo em contato com a profissão docente, e neste sentido, o saber docente é temporal, já que os professores apresentam saberes relativos à sua profissão mesmo antes de se tornarem professores. Silveira (2014) indica a contribuição de inúmeros trabalhos de pesquisadores, dedicados à aprendizagem do ofício de professores, os quais apontaram como evidência a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição da docência.

É importante frisar que o saber dos professores é sempre ligado a uma situação de trabalho *com outros* (aluno, colegas, pais, etc..) e está ancorado na tarefa complexa de ensinar, em um espaço de trabalho, a sala de aula, a escola, processo enraizado numa instituição determinada e em uma determinada sociedade.

Tardif (2012) afirma que todo saber implica um processo de aprendizagem e formação e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes técnicos, igualmente os saberes didáticos pedagógicos exigem uma formalização e sistematização adequadas. Na visão do autor, a relação dos docentes com os saberes que ensinam não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos (TARDIF, 2012). Com a característica da pluralidade, os saberes docentes são oriundos da formação profissional, dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Para este mesmo autor, os saberes profissionais (das ciências da educação, das concepções, estratégias de ensino, entre outros) compõem o conjunto de conhecimentos e saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (TARDIF, 2012). Essa formação é sancionada por um diploma que possibilita o acesso a um título profissional. Embora possam se basear em disciplinas científicas ditas “puras”, os conhecimentos profissionais são essencialmente pragmáticos, ou seja, são modelados e voltados para a situação de problemáticas concretas.

Em suas bases teóricas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, no trabalho dos professores, de uma formação contínua e/ou continuada. Para Tardif (2012), a formação profissional docente ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e dos conhecimentos

profissionais, agregados aos conhecimentos científicos e técnicos, e com a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento.

O saber experiencial para o autor é um saber sincrético e plural, que repousa não sobre um repositório de conhecimentos unificados e coerentes, mas sobre conhecimentos que sejam mobilizados, e utilizados em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional docente. É um saber teórico prático, relacionado à adequação de funções, problemas e situações peculiares ao trabalho pedagógico (TARDIF, 2012).

Neste processo constitutivo dos saberes docentes, Tardif (2012) afirma que os professores são sujeitos históricos, que lidam com questões humano-sociais e culturais da sociedade e do âmbito de sua formação e trajetória de vida que se refletem em seus relatos, impressões e reflexão sobre suas atuações. Os saberes das disciplinas e os saberes curriculares que os professores dominam e transmitem, situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente (TARDIF, 2012).

Cabe lembrar a preocupação de Hagemeyer (2016) com relação às relações verticais com os órgãos oficiais do ensino, que por vezes restringem as possibilidades do trabalho docente na direção das propostas emanadas do MEC e das mantenedoras educacionais. Neste sentido, Chartier (1990) revela que as opiniões, crenças, novas posições sobre as incumbências e formas de atuação são muitas vezes ditadas pelo momento histórico conjuntural, ideológico e de poder.

Nesta perspectiva, Giroux (1999) enfatiza o papel dos professores como intelectuais, sujeitos críticos, engajados e transformadores que não recuam da sociedade como um todo. Ao contrário, seu papel é o de modificar suas práticas ao reconhecer os avanços do conhecimento científico, das tecnologias, dos quais decorrem novas formas de ser e de se relacionar, novas necessidades e interesses dos estudantes da escola contemporânea.

Para uma aproximação que confirma as opções teóricas e epistemológicas adotadas, Gauthier (1998) analisou as produções de outros autores representativos da mudança na pesquisa sobre os professores. Este autor, considerando que as disciplinas curriculares conformam os saberes dos professores, concorda com a ideia da transposição didática, uma vez que as disciplinas foram produzidas por pesquisadores e cientistas das áreas científicas específicas e transpostos para o ensino, de forma didática. Para Gauthier (1998), o saber curricular diz respeito ao

conhecimento do professor sobre o programa, o planejamento e a avaliação, que constituem categorias de ensino para a escolarização.

Segundo este autor, as ciências da educação constituem conhecimentos profissionais e saberes relativos ao processo pedagógico de uma instituição de ensino (GAUTHIER, 1998). Alerta também, como Tardif (2012) e Hagemeyer (2006; 2017), sobre o processo de produção do saber a partir da experiência pessoal docente: como opiniões, julgamentos, estratégias de ensino. O autor também aponta para a restrição destas iniciativas pedagógicas docentes, que não são testadas publicamente, como saberes experimentais, e que não são validados, compartilhados ou reconhecidos profissionalmente.

Gauthier analisou as produções de autores que pesquisaram os processos de produção de saberes e das práticas dos professores e caracterizou a produção de Lee Shulman (1987) como proposição que mudou significativamente as posições da pesquisa sobre a formação dos professores.

As contribuições de Shulman (1986) diferem de algumas perspectivas conceituais de Tardif e de outros autores. As contribuições do autor ao programa *Knowledge Base*⁵ tornaram-se referências para conhecimentos relativos à docência e suas práticas, a serem evocados nos cursos de formação de professores. Lee Shulman (1986; 1987; 2005) e seus colaboradores dedicaram-se a investigar a mobilização dos saberes docentes, considerando a compreensão dos conhecimentos, verbalizações e ações desenvolvidas pelos professores ao ensinar e propiciar a aprendizagem aos alunos.

Considerando esses aspectos, evidenciam-se as categorias de conhecimentos que Shulman (1986) atribui aos professores, tratados por Monteiro (2000) e Gimeno Sacristán (1998):

- *o conhecimento do conteúdo*, em que o professor *compreende* a estrutura da matéria por meio de *estrutura substantiva*, e que consiste na organização dos conceitos da disciplina para incorporar noções e fatos, fazendo com que os alunos percebam o que é essencial no que é ensinado, o que é verdadeiro

⁵O programa de pesquisa da década de 1980, de âmbito internacional, sobre a base do conhecimento ou do saber docente, que teve a finalidade de identificar um repositório de conhecimentos do ensino que serviram para elaboração de programas de formação de professores.

e válido, expressando um conjunto de atitudes e valores que influenciam a compreensão dos alunos.

- *o conhecimento curricular*, que se refere aos programas elaborados para o ensino de conhecimentos e assuntos específicos e tópicos em um nível dado, sendo o conhecimento que o professor adquire pela via das *propostas e diretrizes oficiais* de currículo, nos quais passa a distinguir o conjunto de conhecimentos, características e conceitos que servem como indicações ou contra-indicações para as situações particulares da docência.
- *o conhecimento pedagógico ou pedagogizado*, que vai além do conhecimento da matéria, da proposta oficial e do assunto por si mesmo, para a dimensão do conhecimento do *assunto para ensinar*. Nele, o professor estabelece mediações a partir de analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações, modos de formular um assunto para torná-lo compreensível aos outros, incluindo o que faz um assunto fácil ou difícil.
- *o conhecimento dos alunos* e de suas características, que considera a transmissão do conteúdo a partir da cultura do aluno e da forma como aprende, transformando o conteúdo e possibilitando sua compreensão. Esses processos envolvem a subjetividade do professor, seus julgamentos e as preocupações centrais de sua prática com os objetivos do ensino e formação do aluno.

É importante agregar a estas categorias de conhecimentos, segundo o autor (SACRISTÁN, 1998), ainda:

- *o conhecimento do contexto educacional*, que considera o desenvolvimento da profissionalidade docente em ligação estreita com a instituição escolar e o contexto social em que se insere. Neste processo, pode-se observar a inserção do professor na cultura escolar e aprendizagem em experiências compartilhadas.
- *o conhecimento dos fins educativos*, que dizem respeito aos valores e significados filosóficos e históricos. Situam-se aí as posições conceituais e políticas, a criticidade nas interpretações e a escolha de metodologias e atividades a partir das propostas pedagógicas escolares.

Shulman (1886; 1987; 2005) vem contribuindo para esta pesquisa com suas sistematizações para as análises investigativas sobre a função dos professores, a partir do estabelecimento das categorias descritas, as quais caracterizam os processos de formação da identidade e profissionalidade dos professores.

Neste sentido, o trabalho do professor transita pela articulação de saberes que qualificam a sua formação e o seu exercício profissional. Importa, pois, ainda, fazer destaque sobre o trabalho curricular nos IFs e suas relações com as juventudes do ensino médio, assim como os processos de mediação pedagógicas dos conhecimentos.

3.4 A IDENTIDADE DOCENTE E O TRABALHO COM O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Como construção social, articulada aos variados outros processos pedagógicos, o currículo escolar atualiza-se, condicionado pelas variantes contextuais, culturais e históricas. Essas oscilações nas decisões e práticas referentes ao currículo pensado e, de fato, concretizado nas rotinas escolares, são consubstanciadas nos desafios cotidianos da teoria e da prática, e servem de impulso para a atuação dos professores.

Silva (1999) explicita que, ao transformar os conhecimentos em saberes escolares, estes “são traduzidos, transpostos, deslocados, condensados, desdobrados, redefinidos, sofrem, enfim, um complexo e indeterminado processo de transformação” (p. 13). Nesse sentido, pode-se dizer que as formas atuais pelas quais o currículo do Ensino Médio é organizado tendem a ignorar a diversidade cultural, social e as necessidades dos estudantes, homogeneizando os processos vividos no âmbito das disciplinas curriculares.

A análise da proposta de EMI requisita a utilização de alguns conceitos identificados por Lopes (2005), que referem-se à associação de marcas conceituais estruturais e pós-estruturais, que expressa uma perspectiva epistemológica pluralista, importante para o entendimento do mundo social atual. Neste sentido, a discussão do conceito de hibridismo auxilia o entendimento e a análise das direções das propostas curriculares oficiais, notadamente para o Ensino Médio. Como discute Bhabha (2014), o híbrido não é um terceiro termo que resolve a tensão entre duas culturas em um jogo dialético de reconhecimento. Destaca este autor que a autoridade oficial se

constitui pela perspectiva de poder e reconhecimento, o que enseja na formação do híbrido, processos de negociação necessários ao exercício da autoridade.

A proposta curricular do Ensino Médio Integrado pode ser considerada, segundo Paiva e Matos (2004), como resultado de um processo que seleciona a cultura e a traduz a um ambiente e a uma audiência particular. Para as autoras, os discursos curriculares são híbridos porque combinam distintas tradições e movimentos disciplinares e constroem coalizões que dão lugar a determinados consensos.

Acredita-se que a consistência dos processos de formação de professores seja a forma de consolidar princípios pedagógicos e da proposta curricular construída em cada instituição, de forma coletiva, e que contribua para a melhoria dos processos de ensinar e formar os jovens estudantes.

A denominação currículo integrado, muitas vezes, incorpora perspectivas epistemológicas, pedagógicas e mesmo políticas extremamente distintas e, em alguns casos, antagônicas. Para Lopes (2008), diferentes perspectivas de integração curricular vêm sendo defendidas, em contraposição à compartimentação e à fragmentação do conhecimento. Afirma a autora que as propostas que buscam responder às demandas da formação do estudante do Ensino Médio, considerando suas necessidades, interesses e formação profissional, tendem, no entanto, a fragmentar a formação docente ao longo da história do currículo, seja nas concepções tradicionais, seja nas teorias curriculares críticas e pós-críticas.

A concepção do currículo integrado, segundo Lopes (2002), relaciona a compreensão das disciplinas escolares às finalidades educacionais previstas, seja no que se refere aos interesses do mundo produtivo, seja no que diz respeito à lógica dos saberes de referência ou aos interesses da escola na sociedade contemporânea democrática.

O conhecimento científico, nos últimos tempos, tem sido compreendido cada vez mais inter-relacionado na busca da resolução de problemas sociais complexos, o que requer processos constantes de associação de conteúdos disciplinares a suas tecnologias. A ideia de ações que se associam às ciências ditas pós-modernas tem gerado um rompimento das barreiras disciplinares como um fenômeno decorrente do crescente processo de globalização e de universalização do conhecimento e da informação.

Esta tendência demanda uma constante discussão e análise das questões contraditórias da sociedade o que, na escola, justifica uma maior integração inter e transdisciplinar (LOPES, 2008). Nos institutos Federais esta integração se complexifica, na medida em que as disciplinas de formação geral e as disciplinas técnicas estão em polos por vezes distantes e as aproximações precisam ser pensadas no trabalho curricular integrado.

Nesta perspectiva, os componentes e os conteúdos curriculares precisam estar articulados ou relacionados, no sentido de possibilitar a construção de conhecimentos mais próximos da realidade cultural e social dos alunos. De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2007, p. 51), no trabalho curricular, deve haver “relação entre as partes que compõem a realidade, e conseguir ir além dessa parte para compreender a realidade em seu conjunto”.

O documento afirma, ainda, que “os conhecimentos específicos de uma área profissional não são suficientes para proporcionar a compreensão global da realidade” (BRASIL, 2007, p. 51). Desta forma, é importante contemplar também a formação geral dos alunos, o que significa oportunizar a todos uma educação capaz de integrar as ciências, as letras, as artes, a tecnologia, a cultura e o trabalho, propiciando ao indivíduo uma relação estreita entre o pensar e o fazer; o domínio sobre as técnicas e as tecnologias; o exercer uma profissão, bem como avançar com os estudos.

Neste sentido, para Giroux (2014, p. 95), citado por Costa (2010) a educação do ponto de vista pedagógico precisa contemplar “[...] uma perspectiva mais ampla, complexa e plurifacetada, a partir dos sujeitos implicados, e na rediscussão das fronteiras construídas por ordens prescritivas”. Na escola, enquanto espaço de produção de cultura e local próprio do trabalho docente, são constituídos, de acordo com Hagemeyer (2016), os conhecimentos e os saberes dos quais os professores se apropriam e, quando constroem e reconstroem continuamente seus conhecimentos, saberes e práticas, produzem sentidos e identidades *para e a partir* do seu trabalho.

O que se torna difícil ao nível da prática dos professores é a variedade nas trajetórias de formação e nas expectativas de atuação dos professores dos Institutos Federais. Na oferta de EMI destas instituições, a exemplo de Canoinhas, este é um elemento que parece constituir entraves ao desenvolvimento de um ensino qualitativo na proposta de currículo integrado. Para Lopes (2004), as políticas oficiais curriculares e suas relações com a prática social real afirmam a necessidade de superar a

concepção prescritiva que preconizam e que tenta limitar a produção de sentidos dos saberes docentes gestados na prática cotidiana e nas salas de aula.

Tais políticas dialogam com os currículos praticados nas escolas, articulados à produção das propostas curriculares no contexto das instituições que as empreendem. Para esta produção curricular de forma integrada, requisita-se a reinterpretação de orientações do contexto social e cultural dos estudantes, levando em conta que os balizamentos científicos, metodológicos e didático pedagógicos dizem respeito às compreensões necessárias sobre os jovens estudantes do Ensino Médio.

3.5 OS PROCESSOS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA DOCÊNCIA

A especificidade do trabalho docente requer a compreensão do conceito de mediação, processo no qual os professores recorrem ao planejamento, aos meios didáticos pedagógicos diversos, às mídias digitais e não digitais, à ultrapassagem dos muros da escola, visando construir caminhos e engendrar métodos para levar os alunos à aprendizagem.

Neste processo, procura construir projetos, estratégias, novas formas de ensinar as noções de suas áreas científicas que possam, em cada caso, propiciar assimilações, compreensões e aprendizagens. Estes processos de mediação os constituem como professores, aqueles que dominam os conhecimentos científicos da área curricular ao detectar lacunas e dificuldades dos alunos quanto à assimilação dos conteúdos ensinados, garantindo uma real aprendizagem. Nesta perspectiva, boa parte dos professores licenciados que lecionam nos Institutos Federais, na relação com o pedagogo e com seus pares, têm buscado se aproximar muito desta especificidade de trabalho docente.

A atuação de tecnólogos e bacharéis que desenvolvem a docência no campus revela muitas vezes que, no mundo do trabalho na sociedade atual, a técnica tem um peso definitivo no nível do Ensino Médio e nos cursos profissionalizantes. O domínio do conhecimento sobre a técnica que se ensina nos cursos não pode ser, no entanto, um conhecimento estanque e sem contextualização, no mundo em que o estudante vive. Para Lopes (1999), o trabalho docente está relacionado ao conhecimento que se seleciona para passar aos alunos, bem como ao conhecimento que estes constroem, que define como mediação didática. Este entendimento sobre a importância da

atuação docente, pelos próprios professores, os auxilia também a desenvolver suas habilidades de levar os estudantes a conhecer e a construir conhecimentos.

Segundo Lopes (1999), o processo de mediação, ou seja, o trabalho de *didatização*, implica em uma atividade de produção original, desenvolvida pelos professores. A autora, ao defender o saber escolar como um saber com epistemologia própria, refere-se à mediação do aluno, na qual este estabelece relações e rupturas entre seus conhecimentos cotidianos e os conhecimentos científicos. A autora refere-se à mediação didática, não no sentido genérico, ou como relacionamento entre duas ou mais situações, ou da ação docente como ponte intermediária, que permite a passagem de uma coisa para outra. A mediação didática é um processo de constituição de um conhecimento a partir de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas. Para a autora, essa atuação didática possui um profundo sentido de dialogia.

A mediação didática torna-se fundamental no processo de reflexão, diálogo, rupturas e (re)construção de saberes. Neste sentido, o compromisso que o professor deve desenvolver em suas metodologias didáticas diz respeito a um esforço pedagógico para que não se tornem obstáculos epistemológicos.

Silveira (2014), com base em Lopes (1999), reafirma o papel do professor de tornar acessível um conhecimento para que possa ser transmitido, mas não de forma meramente reprodutora. O trabalho pedagógico docente deve implicar uma atividade de produção original, na qual se deve recusar a imagem passiva da escola como receptáculo de subprodutos culturais da sociedade. A escola contemporânea, bem como os processos de mediação didática, deve resgatar e salientar o papel da escola como socializadora e produtora de conhecimentos.

Para Silva (2016), nesta perspectiva, a mediação didática torna-se cada vez mais complexa, na qual a atuação do professor deve contribuir para que os alunos alcancem a possibilidade de participar de forma intensa e compreensiva nas construções de conhecimentos, relacionando esses conhecimentos aos diferentes aspectos da vida humana. Nesse sentido é importante ter-se em vista no processo de ensino as questões epistemológicas e filosóficas, bem como as questões sociais que permeiam as ações pedagógicas no processo escolar.

Lopes (1999) afirma que a sociedade não será modificada somente a partir da escola ou das mudanças curriculares. Entretanto, isso não diminui a tarefa de tornar o ensino cada vez mais motivador e efetivo do ponto de vista do domínio científico, de tornar a instituição escolar, em seus vários níveis, capaz de superar as contradições

da educação escolar na sociedade globalizada. O conhecimento escolar, para a autora, torna-se um terreno fértil para a desconstrução dos valores que julgamos prejudiciais à formação de consciências compreensivas e críticas.

Nesta perspectiva, a caracterização do currículo torna-se fundamental. Gimeno Sacristán (1998) define currículo como um processo cultural, que pressupõe um conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas, apropriadas pelos estudantes, dentro de atividades planejadas, sequenciadas, ordenadas metodologicamente, articuladas a um programa de conteúdos e valores que interfiram de formas a promover melhorias na sociedade, supondo a concretização de fins sociais e culturais.

O currículo, para Gimeno Sacristán (1998), é a expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem de reagrupar em torno de uma série de subsistemas ou práticas diversas a docência, seus conhecimentos, concepções e práticas desenvolvidas nas instituições escolares. Nesta perspectiva, há que se considerar a complexidade do trabalho curricular, desenvolvido por docentes, que precisam discutir, compreender suas tarefas nesta proposta, considerando os jovens estudantes da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.

No Capítulo 2 desta dissertação, fez-se referência ao sentido de integração, que se relaciona com a formação humana, mediante um processo educacional que integra as dimensões fundamentais de vida a partir dos eixos “trabalho, ciência, tecnologia e cultura” (Lei Nº 11.141, BRASIL).

Entre o sentido epistemológico de integração dos conhecimentos gerais e específicos e a relação entre a parte e a totalidade, o trabalho promove a transformação entre a natureza e a sociedade. Do ponto de vista da integração política, o trabalho está situado historicamente, e no contexto atual, impõe a oferta da técnica para ser realizado (Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio) como forma de atenção à classe trabalhadora. Cabe ressaltar esta imposição, sobretudo a partir da sociedade brasileira, que economicamente articula-se aos estatutos do mundo capitalista globalizado.

Na presente dissertação, ao buscar desvelar a identidade da docência nos Institutos Federais, pressupõe-se que não se pode reduzir a profissão docente ao ensino de uma técnica pura e simplesmente ou a conhecimentos que, sendo científicos e técnicos, tendem a tornar-se estanques. Segundo Hagemeyer (2014), os professores são também agentes culturais e construtores de conhecimentos e saberes relativos à

atuação pedagógica. Neste caso esta atuação pedagógica no Ensino Médio Integrado diz respeito à particularidade das necessidades dos professores, em função também dos estudantes de cada campus.

3.6 AS JUVENTUDES DO ENSINO MÉDIO

O novo sujeito do Ensino Médio requer uma atuação docente que possa mediar os conhecimentos selecionados da disciplina ou área que ministram, considerando as mudanças sociais e culturais da sociedade contemporânea. As necessidades do conhecimento curricular para a formação docente na proposta de EPT no Ensino Médio demandam aos professores compreensões mais aprofundadas sobre as mudanças contextuais no campo científico e tecnológico e, conseqüentemente, sobre os sujeitos que frequentam este nível de ensino.

No texto das Diretrizes Curriculares Nacionais (2011, p. 12), “os estudantes do Ensino Médio são predominantemente adolescentes e jovens”. De acordo com o Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE), serão considerados jovens os sujeitos com idades entre os 15 e aos 29 anos, mesmo que essa noção não possa ser reduzida a um simples recorte etário.

Na proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2011), a juventude é concebida para além da faixa etária. Este documento concebe a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias e que não estão restritas às dimensões biológica e etária. Estas dimensões se encontram articuladas na multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais já referidos, produzindo múltiplas culturas juvenis.

Nessa direção, buscar entendimentos sobre o jovem do Ensino Médio significa superar uma noção de homogeneização desse aluno, passando a percebê-lo como sujeito com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares (BRASIL, 2011). Demanda também compreender que os jovens do Ensino Médio precisam ser compreendidos na multiplicidade das manifestações de suas identidades.

Geralmente, as práticas dos professores que atuam no Ensino Médio tendem a considerar o jovem como um ser passivo, à mercê de imposições. Entender o aluno

do Ensino Médio, a partir da categoria juventude, consiste em empregar processos formativos mais autênticos, mais uma necessidade do trabalho docente.

De acordo com Dayrell (2003), os modelos de ser jovem são socialmente construídos e, nesta perspectiva, as imagens conformadas pela mídia e de senso comum, precisam ser questionadas. Sobretudo, tal questionamento evita a permanência de uma análise negativa entre os próprios jovens sobre a juventude, para que não permaneça uma análise negativa de si mesmos, entre os jovens estudantes. Uma das concepções mais arraigadas sobre a juventude diz respeito à visão desta fase como uma condição de transitoriedade, na qual o jovem é um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente.

Essa concepção está muito presente na escola, em nome do “vir a ser” do aluno. Traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido no espaço escolar. Assim, as questões existenciais que expõem, questões presentes e que precisam ser discutidas de forma mais ampla são tratadas apenas em relação ao futuro (DAYRELL, 2003). Tais noções convivem com outra imagem: “a juventude vista como um momento de crise, uma fase difícil, dominada por conflitos com a autoestima e/ou com a personalidade” (DAYRELL, 2003, p. 41).

A partir disso, percebe-se que a juventude não pode ser reduzida apenas a uma passagem, ela tem importância em si mesma e esse processo de ser jovem é influenciado pelo meio social concreto no qual o/a jovem se desenvolve, e pela qualidade das trocas e experiências que este período proporciona (DAYRELL, 2003). Neste contexto, as atitudes, as concepções dos professores e as formas adotadas de mediar o ensino e suas relações com a formação humana de jovens estudantes estão intimamente relacionadas.

Para isso, as decisões sobre o quê ensinar, de como ensinar e de como os jovens do Ensino Médio aprendem e se relacionam, tornam-se preponderantes para aqueles que atuam como docentes nesta etapa de ensino, nos Institutos Federais. Entre os polos do trabalho curricular, situam-se as práticas docentes que demandam um domínio teórico prático, no qual são mobilizados seus conhecimentos e saberes a serem mobilizados e utilizados nas mediações que propiciam ao levar a aprender.

O aprendizado não se dá espontaneamente através do contato com determinada realidade ou com teorias escritas e faladas em quantidade ou de forma rápida. Também não se aprende a partir da descrição de determinadas técnicas

durante as aulas, técnicas que serão cobradas em trabalhos ou em uma prova escrita. Ensinar a conhecer, enquanto capacidade de agir teoricamente e pensar praticamente, é função pedagógica que demanda o domínio das categorias teórico-metodológicas da aprendizagem e do pensamento intelectual.

A prática não se ensina senão *através da mediação* da ação pedagógica. São os processos pedagógicos intencionais, sistematizados, portanto que, mediante as relações entre teoria e prática, ensinarão a conhecer. Assim, não basta inserir o indivíduo em um corpo de conhecimentos ou em determinada prática, para que ele espontaneamente aprenda (KÜENZER e RODRIGUES, 2003).

Aos professores e pedagogos que atuam nos IFs, caberá a observação das questões relativas aos conhecimentos, motivações e necessidades dos estudantes. Tal tarefa requer da docência, então, domínios dos conhecimentos teóricos e atitudes que contribuam para o desenvolvimento dos estudantes nas áreas do conhecimento científico, profissional, valorativo e pessoal.

3.7 O PEDAGOGO NO CAMPUS CANOINHAS: O TRABALHO MEDIADOR E A BUSCA POR ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS FORMATIVOS

“Pedagogos e educadores brasileiros defrontam-se, cotidianamente, com os históricos desafios de buscar uma escola básica, que cumpra com seu papel social na humanização dos cidadãos, acrescidos de outros tantos decorrentes dos progressos científico e tecnológico da sociedade contemporânea, que impõem, de um lado, a ampliação de espaços educativos para além dos restritos ao contexto escolar e, de outro, de novas e emancipatórias formas de organizar o contexto educativo”.

Maria Amélia Santoro Franco, 2008, p. 110.

Dos elementos da cultura escolar produzidos no *campus* Canoinhas, em face aos desafios diários de organização do espaço escolar para o atendimento das finalidades e objetivos da EPTNM, a atividade mais comum vivenciada, inicialmente, era a de orientação pedagógica de discentes e de docentes. Neste processo, era rotineiro para os docentes encaminharem para a Coordenadoria Pedagógica⁶ os alunos que, segundo seus discursos, tinham dificuldades de aprendizagem, não

⁶ A Coordenadoria Pedagógica é o local mais comum de lotação e atuação do Pedagogo no IFSC. Esta Coordenadoria, geralmente, é composta pelos cargos de Técnicos em Assuntos Educacionais, Psicólogos, Assistentes Sociais e Assistente de Alunos.

saíam do celular durante as explicações, não tinham interesse pelas aulas, não eram comprometidos com os estudos, entre outras questões.

Nestes processos, na maioria das vezes, tinha-se uma expectativa em relação ao trabalho do pedagogo no sentido de resolução rápida de problemas de comportamento ou aprendizagem. Nessa visão, sem – ou com pouca – participação dos docentes, cuja expectativa seria atingida pelos alunos, voltando, estes, transformados por uma conversa com o pedagogo. Percebia-se sempre a visão de um aluno idealizado e não o que se mostrava como real, que se apresentava a eles diariamente. Por outro lado, os alunos também reclamavam das metodologias dos professores, fazendo referência à “quantidade de slides” passados nas aulas, aos critérios utilizados nas avaliações, a falta de diálogo e até de qualidade das práticas docentes.

Em relação ao trabalho docente, raramente era realizada uma autoavaliação do desempenho profissional, a fim de verificar o porquê das dificuldades apresentadas pelos alunos, como a falta de interesse e de comprometimento nas aulas. Também não havia, por exemplo, espaços consolidados de aprendizagem para que os docentes pudessem dialogar sobre as suas dificuldades, experiências e, de certa maneira, que fossem espaços também para que aprendessem a ser professor.

Os momentos nos quais se parava para pensar a docência de forma coletiva aconteciam no período das chamadas Semanas Pedagógicas que, geralmente, duravam dois ou três dias. Evidentemente, este espaço de tempo era muito pouco para um processo formativo de qualidade. Outro momento de pausa coletiva eram os Conselhos de Classe, os quais não tinham um teor de análise pedagógica e busca de alternativas para o andamento do processo de ensino e formação. Tais momentos eram caracterizados por avaliações que incluíam acusações aos alunos, mais do que um espaço de avaliação qualitativa dos professores ao trabalho dos discentes.

As demandas urgentes do trabalho do pedagogo, em função da proposta pedagógica dos Institutos Federais e para a proposta de currículo para o EMI, requisitaram uma maior compreensão sobre a docência naquele contexto. Mesmo considerando que o professor possui conhecimentos e saberes de sua profissão, a diversidade das origens da formação dos professores do *campus* indicava a tarefa de agregar os processos da docência a uma proposta adequada aos jovens do Ensino Médio Integrado daquela região.

Tornava-se cada vez mais importante que pedagogos e professores, junto aos coordenadores de curso, criassem espaços de discussão sobre as suas necessidades de trabalho naquele contexto. Era importante a visão de que o profissional que analisa, interpreta, compreende e reflete sobre prática é o agente principal do seu próprio processo de constituição de uma identidade profissional, bem como de sua formação continuada e desenvolvimento profissional.

Entretanto, para a consolidação deste processo formativo, de acordo com Silva (2014), requisita-se ao pedagogo o conhecimento da ciência pedagógica em função da análise da realidade da atuação docente. Sua tarefa passa pela proposição de questões a partir das práticas pedagógicas, das relações entre os profissionais da escola e da comunidade escolar, dos documentos orientadores e pedagógicos, ressaltando a interlocução e a mediação constante entre estes profissionais e seus enfrentamentos. Desta maneira, para Franco (2008), o trabalho do pedagogo pressupõe:

[...] ser investigador educacional por excelência, pressupondo, para esse exercício, o caráter dialético e histórico dessas práticas. Assim, o pedagogo será aquele profissional capaz de mediar teoria pedagógica e práxis educativa e deverá estar comprometido com a construção de um projeto político voltado à emancipação dos sujeitos da práxis na busca de novas e significativas relações sociais desejadas pelos sujeitos (FRANCO, 2008, p. 110).

Nesta perspectiva, percebeu-se que o trabalho de apoio e articulação da proposta curricular do IFSC, junto aos professores, requeria uma atuação mediadora entre os conhecimentos das propostas do Ensino Médio Integrado e a busca de formas de atuação para a docência. Esta complexa incumbência do pedagogo não poderia se dar no vazio, mas com o estudo diuturno, a pesquisa e o trabalho interativo. Para a organização da formação docente continuada em serviço, tornava-se necessário conhecer os professores, seus enfrentamentos, a partir dos conhecimentos de suas formações e experiências profissionais.

A atuação dos professores do *campus* do IFSC, orientada a partir da proposta de Ensino Médio Integrado, levou a buscar formas híbridas de atuação do pedagogo junto aos professores, visando superar, como propõe Lopes (2005), a performatividade, o gerencialismo, o vocacionalismo, a competição institucional e o fundamentalismo curricular. Propõe essa mesma autora a desterritorialização de

lógicas globais, locais e distantes, sempre recontextualizadas e reconfiguradas pelo hibridismo.

Lopes (2005), com base em Garcia Canclini (2001), clarificou a ideia de incorporação da categoria hibridismo no currículo, o que implica em entender que as políticas de currículo não constituem apenas seleção, produção, distribuição e reprodução do conhecimento. Como políticas *culturais*, as políticas de currículo visam orientar determinados desenvolvimentos simbólicos para obter consenso de uma dada ordem e/ou alcançar uma transformação social almejada. Segundo Lopes (2005),

esta é uma perspectiva anti-hegemônica, de desenvolver políticas culturais e implica em favorecer a heterogeneidade e a variedade de mensagens, que podem ser lidas por diferentes sujeitos de diferentes formas, sem a pretensão de congelar identidades (LOPES, 2005, p. 56).

É importante ter em conta que, ao construir o processo de formação continuada em serviço, as orientações centralizadas curriculares tendem a projetar certas identidades e a regular o sentido das mesmas, ainda que não consigam sempre as projeções e regulações almejadas (LOPES, 2005). Na construção das identidades docentes do campus de Canoinhas, cabe entender como estes processos se desenvolvem, tendo a noção de hibridização, no sentido das diferentes procedências dos professores e suas diferentes concepções e opiniões sobre o ensino.

Ao construir a docência no IFSC, não se trata, portanto, de homogeneizar as diferentes identidades. Trata-se de conhecer as várias formas de atuação, suas visões sobre a docência e seus objetivos no EPT, considerando que o ensino constitui um ponto central de integração entre o grupo de professores. A outra questão preponderante é os jovens estudantes do Ensino Médio Integrado, a serem vistos também em suas culturas, com diferentes mensagens, interesses, necessidades e motivações.

Nesta perspectiva, Giroux (2003) considera a contribuição de Bhabha (1998) ao analisar as relações do espaço institucional escolar, o qual pressupõe a construção de determinada cultura. Para o autor, a cultura, por sua complexidade, implica na análise de mapas de significados, de investimentos afetivos e de desejos sedimentados que proporcionam que os estudantes conectem suas vidas e suas experiências cotidianas com aquilo que aprendem. Giroux (2003, p.144) pressupõe

que “os estudantes sejam movidos por suas paixões e motivados, em parte, pelos investimentos afetivos que trazem para o processo de aprendizagem”.

A Pedagogia, para Giroux (2003), precisa transitar em meio ao cenário cultural multifacetado do mundo contemporâneo. Neste panorama contextual, segundo Bhabha (1998), as capacidades de argumento racional e retórico não bastam e a diversidade das relações demandam o desenvolvimento de um campo de negociações. É fundamental que os pedagogos e professores situem suas necessidades, relativas às lacunas dos conhecimentos e aos novos interesses e motivações da juventude, que constituem fatores essenciais para a formação de indivíduos e coletividades sociais.

A especificidade e natureza do trabalho docente está diretamente relacionada ao propiciar as condições para as apropriações dos conceitos e questões próprias do Ensino Médio Integrado, o que retoma a questão da mediação, a ser promovida por pedagogos e professores.

Como foi possível constatar, os conhecimentos e saberes docentes articulam-se com as experiências de vida profissional e pessoal dos professores, compondo uma produção singular e diferenciada que constitui a identidade profissional docente. Do mesmo modo acontece com as questões relacionadas ao currículo e suas didatizações para o processo de ensino e aprendizagem para as juventudes do Ensino Médio, estando os dois fenômenos dentro de um contexto de produção da cultura escolar e da escola. Desvendar estes processos e seus significados passou a ser a contribuição a ser construída para o trabalho de formação continuada dos docentes, mediado pelo pedagogo, no IFSC campus Canoinhas.

4 O PERCURSO METODOLÓGICO

A partir da problemática e dos objetivos de pesquisa definidos e apresentados na introdução da presente dissertação, propus utilizar a abordagem qualitativa de pesquisa, com base no apoio teórico de Lüdke e André (2017) e Chizzotti (2003).

Busquei, na realidade específica do IFSC, no *Campus* Canoinhas, investigar os processos de construção da identidade docente de licenciados, bacharéis e tecnólogos atuantes na EPTNM, na sua forma integrada. A atuação considerou a construção de espaços para situar e constituir a identidade docente do referido *campus*. Tal investimento visou a busca de elementos para a sistematização da formação continuada em serviço, a ser organizada pelo pedagogo naquele *Campus*.

Para este trabalho, a escolha da metodologia qualitativa, como indica Chizzotti (2003), admite uma realidade fluente e contraditória: considera-se que a partir das interações humanas e sociais os participantes da pesquisa carregam consigo valores, crenças e interesses aos quais o pesquisador atribui significados passíveis de interpretação.

De outro lado, o pesquisador também traz seus valores e significados, que estarão em interação com os pesquisados, considerando os procedimentos a que se propõe para os objetivos propostos em sua investigação. De acordo com Bogdan e Biklen, a pesquisa qualitativa

envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 14).

Nesta perspectiva, foi fundamental a escolha de metodologias que tivessem como premissa ouvir os professores. Isto lhes daria voz e condições para que expressassem suas impressões, necessidades, interesses e expectativas ao desenvolver o trabalho docente no campus da pesquisa. Neste ponto de vista, Longarezi e Silva (2008) afirmam que:

essa prática de pesquisa anuncia outro paradigma na forma de se fazer ciência, em que o pesquisador sai da clausura de seu laboratório e vai atrás dos problemas do professorado, trabalhando com ele para a solução desses mesmos problemas de forma conjunta e cooperativa. Esse novo modelo opõe-se à tradição científica do pesquisador neutro, que ignora as relações

concernentes à escola, enquanto local de realização da prática docente e o professor enquanto sujeito de sua prática. Isso rompe com a visão tradicional a partir da qual os professores são vistos apenas como objetos a serem investigados (LONGAREZI e SILVA, 2008, p. 4056).

Diante da complexa realidade do *Campus* Canoinhas do IFSC, foi necessário conhecer e ouvir as diferentes vozes dos profissionais professores que enfrentavam a profissão docente naquele contexto. Também procurei compreender expectativas, a partir dos processos formativos que percorreram, em confrontos entre pares e em sua imersão na cultura gerada dentro da instituição.

A proposta de pesquisa, portanto, requisitou metodologias qualitativas que se entrecruzaram, pela utilização da pesquisa-formação que se propôs desenvolver. Para tanto, foram necessários elementos metodológicos referentes à pesquisa-ação, na forma de uma metodologia de desenvolvimento híbrido.

Esta intenção levou a recorrer à proposta de pesquisa-ação, de Thiollent (2011), na expectativa de que os participantes fossem capazes de pensar e agir sobre sua própria realidade de trabalho e que os objetivos da metodologia de pesquisa adotada pudessem contemplar como uma tomada de consciência dos agentes implicados na atividade investigada,

Nesse caso, não se trata apenas de resolver um problema imediato e sim desenvolver a consciência da coletividade nos planos político ou cultural a respeito dos problemas importantes que enfrente [...]. O objetivo é tornar mais evidente aos olhos dos interessados a natureza e a complexidade dos problemas considerados (THIOLLENT, 2011, p. 24).

Pretendi, assim, compreender o ato educativo na sua complexidade, em seu lugar natural de trabalho, a escola, ouvindo e dialogando com os seus atores. Sobretudo, foi dada atenção aos minuciosos processos constitutivos da docência e do *aprender a ensinar*, como trabalho específico da docência na proposta de Ensino Médio Integrado no *Campus* Canoinhas.

É importante destacar também que esta forma de pesquisa, em momentos de formação docente, necessitava que os colaboradores sentissem que suas opções de ação pedagógica decorrem de suas trajetórias pessoais e profissionais. Além disso, era necessária a compreensão de que estão envolvidas opções e decisões por determinadas formas de trabalho.

As iniciativas pedagógicas docentes não são testadas publicamente ou de forma compartilhada, pois são saberes experimentais, não são validados, compartilhados ou reconhecidos profissionalmente. Retoma-se Viñao Frago (2000), autor que, ao tratar da cultura escolar, a define como a promoção de uma incorporação de valores, hábitos, comportamentos, saberes que em última instância precisam ser analisados e entendidos para serem repensados. Para Forquin (1993), a cultura da escola decorre dos processos culturais gerados pelos profissionais desta instituição escolar, notadamente os professores.

Considerando as compreensões que emitem sobre os conhecimentos que ministram, e a comprovação de seus saberes, quando verbalizam sobre as ações que desenvolvem ao ensinar, como preconiza Shulman (1987), percebe-se aí a constituição da identidade do trabalho docente. A necessidade de que os professores verbalizem sobre seus conhecimentos, compreensões e concepções na pesquisa passou a também requisitar que suas opiniões, conceitos e compreensões fossem caracterizados de forma contextualizada. Desta forma, os depoimentos emitidos foram permeados por momentos da história profissional dos professores pesquisados, para fornecer as formas de leitura e análise de elementos que sinalizassem para os sentidos de suas práticas.

Diante da necessidade de identificar nos relatos dos professores a sua diversidade de atuação no Campus Canoinhas, importava, sobretudo em cada depoimento, que pudesse se identificar os valores e formas de pensar a docência, que influenciavam o labor professoral. Ainda, identificar de que maneira realizavam as escolhas das estratégias selecionadas ou se mobilizavam seus conhecimentos e saberes, em diálogo com o seu contexto cultural e educacional de atuação.

Para Abrahão (2007, p.165), autora que desenvolve em suas pesquisas a metodologia de histórias de vida, “este é um processo de autoconhecimento e de intervenção na construção identitária de professores”. Tal processo pode levar a um processo de reflexão e compreensão na pesquisa, sobre o que consideram importante ao tornar-se professor do Instituto Federal.

Nesta perspectiva de trabalho metodológico, que leve em consideração e articule elementos da pesquisa-ação e de histórias de vida para uma melhor compreensão e transformação da realidade, para Longarezi e Silva (2008),

dialeticamente, esses processos formativos potencializam e legitimam a pesquisa como instrumento de compreensão e transformação da realidade, balizada em princípios e fundamentos científicos. Na interface desse processo, a pesquisa forma e a formação constitui a pesquisa. É nesse movimento que conceituamos pesquisa-formação (LONGAREZI e SILVA, 2008, p. 4059).

Esta forma híbrida de pesquisa contribuiu com a proposta investigativa como um todo, e se caracterizou por obter dos participantes a possibilidade de que, ao falar 'de si', como profissionais da educação no referido campus, pudessem evidenciar as questões implicadas em cada área, origem de formação, individual ou de grupos, e a busca da sua identidade docente. O ambiente multifacetado da pesquisa delineado, desde o início, pressupôs um tratamento que pudesse abranger as diversas nuances do processo vivido pelos professores, em busca de contribuições às compreensões sobre a formação necessária para o trabalho no campus do IF.

Como pedagogo do Campus Canoinhas, foi preciso ter muita clareza de que, além do domínio da ciência pedagógica, a atuação do pedagogo implicaria num repensar a Pedagogia como um modo de investigação cultural sendo essencial, como propôs Giroux (2003), para o questionamento das condições em que o conhecimento é produzido. Foi preciso, ainda, compreender posições e diferentes visões na análise dos discursos e conteúdos dos depoimentos obtidos na pesquisa sobre os professores, em suas diferentes áreas de formação e incumbências no Ensino Médio Integrado.

Os sujeitos implicados na pesquisa tinham algo a dizer e a fazer, não se tratando desse processo de pesquisa, simplesmente de um levantamento de dados ou de relatório sobre o trabalho pedagógico desenvolvido. A investigação contemplou a necessidade de detectar “quem é o professor que exerce a docência no Campus Canoinhas”, como tem desenvolvido o seu trabalho docente, e como este se vê no espaço da instituição e da proposta do EPTNM no IFSC.

Essas intenções reverteram em prol de maior compreensão da situação dos estudantes do Ensino Médio, considerando as necessidades da sua formação pessoal e profissional. Tais possibilidades implicaram no estabelecimento de um ambiente de liberdade e confiança entre pesquisador e pesquisados, no sentido de compreensão da importância das vozes dos professores e suas revelações durante o trajeto da pesquisa, como elementos a serem considerados na sua análise.

Souza (2006) propõe que a metodologia de pesquisa neste caso possa atribuir singularidades e particularidades às histórias dos professores, em suas relações com

suas trajetórias profissionais. Essa forma de análise tem como pressuposto a valorização de princípios éticos, levando em conta o modo como os sujeitos vivem, se desenvolvem no âmbito de trabalho, aprendem e lidam com os conflitos cotidianos e superam os desafios e situações do ensino e formação humana.

Em relação à formação humana, os saberes experienciais e as aprendizagens desenvolvidas ao longo da vida, funcionam como uma meta-reflexão sobre o “conhecimento de si” (JOSSO, 2010). No caso dos professores pesquisados no Campus Canoinhas, importava estabelecer um diálogo, no qual os aspectos da vida pessoal e profissional nas trajetórias docentes, os enfrentamentos em diferentes e sucessivas fases, trouxessem elementos para as compreensões do processo constitutivo e identitário do *ser docente*.

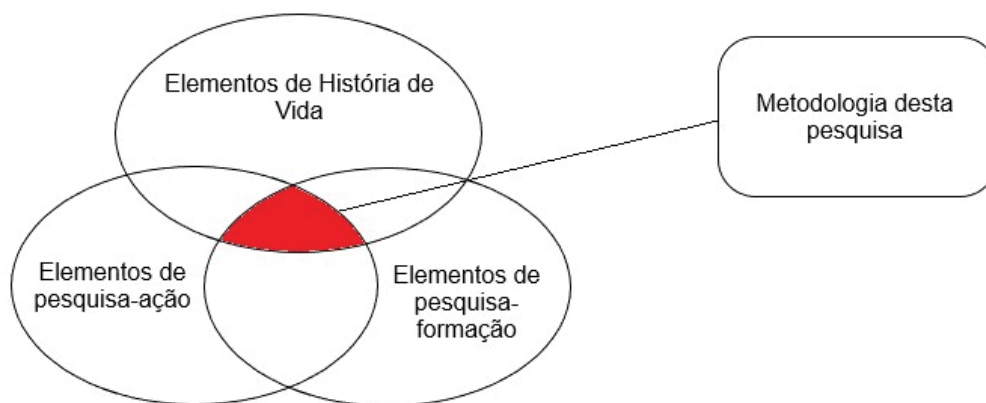
Esta forma de leitura das visões dos sujeitos da investigação, na pesquisa desenvolvida, foi incorporada ao processo de discussão e de busca de elementos para o desenvolvimento profissional docente. Ao refletir sobre a opção metodológica, técnicas e procedimentos (conforme figura 1) a serem utilizados, levou-se em conta a complexidade contextual, e que diferenciava os sujeitos da pesquisa, mas que demandou a busca de dados pelo pedagogo. Este processo visava à construção de espaços de formação docente continuada em serviço, que se iniciou a partir das oficinas desenvolvidas.

Para Hagemeyer (2016), as possibilidades da formação continuada referem-se à busca de formas de apreensão dos conhecimentos e saberes da docência, a serem propiciados em encontros planejados e vivenciados no âmbito da instituição escolar. Esta atitude do pedagogo diz respeito à conquista do lugar que vai ocupar na organização do trabalho pedagógico a ser planejado, delineado e proposto à Direção do Campus e aos coordenadores dos cursos ofertados. Nesta perspectiva, Nóvoa (2009) alerta para a questão da sobrevivência da profissão docente, a qual depende da qualidade do trabalho interno das escolas e seus profissionais. Dentre estes, está inscrito o trabalho do pedagogo e das Coordenadorias Pedagógicas, aos quais cabe a orientação e coordenação do trabalho docente.

Para André (2010), autores que desenvolveram pesquisas mais recentes sobre a formação docente têm constatado que este processo deve ser pensado como um aprendizado profissional ao longo da vida. Isto que implica no envolvimento dos professores em movimentos intencionais e planejados que possibilitem mudanças em

direção a uma prática efetiva, neste caso, na proposta para o Ensino Médio Integrado em desenvolvimento, no âmbito de trabalho pesquisado.

FIGURA 1 - METODOLOGIA DE PESQUISA UTILIZADA



FONTE: O autor (2018).

Considerando os objetivos deste estudo, a reflexão sobre as narrativas e/ou relatos dos professores colaboradores, compôs-se como um percurso viável para a aproximação e compreensão da docência pelos professores, e também sendo apreendido pelo pesquisador, nos processos de construção da identidade docente no Instituto Federal.

Cabe considerar que, como pedagogo do Instituto Federal do *Campus* Canoinhas, ao desenvolver a pesquisa proposta no mesmo local de trabalho, foi possível detectar aspectos favoráveis ao processo investigativo. Entre eles, cito o acesso à fonte natural de observação dos processos e fenômenos nos quais os professores encontravam-se imersos, visando formular os questionamentos e pressupostos da pesquisa. Foi possível, também, o acesso a documentos sobre a contextualização e o levantamento do histórico e análise das concepções da proposta dos Institutos Federais, bem como o acesso aos documentos institucionais do estabelecimento, sistematizados no trabalho que foi desenvolvido na primeira e na segunda oficina. Estes fatores facilitaram o planejamento da forma de acesso aos colaboradores da pesquisa, considerando que seriam tomadas decisões conjuntas com relação às datas dos encontros de atividades, por exemplo.

Quanto aos desconfortos de ser pesquisador e trabalhador de um mesmo espaço, passou-se a adotar total rigor metodológico, necessário a uma pesquisa em

educação. Entretanto, este rigor não pode ser confundido com neutralidade científica, como nos lembram Lüdke e André (2017, p. 5), o pesquisador “está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer”.

4.1 A ESCOLHA DO CAMPO DE PESQUISA

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina integra, junto a outros 37 Institutos pelo Brasil, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Por sua vez, o IFSC possui 22 unidades espalhadas por todo o Estado de Santa Catarina. O *Campus* Canoinhas está localizado no Planalto Norte Catarinense e, sua escolha enquanto campo de pesquisa se dá, principalmente, por ser o local de atuação do autor e pesquisador da presente dissertação.

FIGURA 2 - PRESENÇA DOS CAMPI DO IFSC NO ESTADO DE SANTA CATARINA



FONTE: www.antigo.ifsc.edu.br

A unidade de Canoinhas iniciou as suas atividades em 2010, e oferta hoje cinco cursos técnicos, sendo dois técnicos integrados ao Ensino Médio e três subsequentes ao Ensino Médio. Também oferece dois cursos Superiores em Tecnologia, assim como diversos cursos de Formação Inicial e Continuada de trabalhadores (FIC).

São 82 servidores efetivos vinculados ao *Campus Canoinhas* e deste universo, 35 são Técnicos Administrativos em Educação e 47 são docentes, considerando todos os eixos tecnológicos e níveis de ensino ofertados na instituição. São 14 docentes da área básica e 28 da formação técnica. Entre os docentes da área técnica, 7 possuem doutorado, 19 possuem mestrado, 3 possuem especialização e 4 possuem graduação, isto é, 79% são mestres ou doutores.

Já entre os docentes da área básica, 3 são doutores, 10 são mestres e 1 é especialista, representando 93% do corpo docente com mestrado ou doutorado, ou seja, em termos de titulação os dados indicam um corpo docente qualificado na instituição.

QUADRO 2 - DOCENTES IFSC – CANOINHAS POR ÁREA DE ATUAÇÃO E TITULAÇÃO

| Área de atuação no EMI | Graduação | Especialização | Mestrado | Doutorado |
|------------------------|-----------|----------------|----------|-----------|
| Básica | - | 1 | 10 | 3 |
| Técnica | 4 | 3 | 19 | 7 |

Fonte: O autor (2018)

4.2 O GRUPO DE PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA E A COLETA DE DADOS: OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Para iniciar a pesquisa de campo, solicitou-se previamente à Direção-Geral do *Campus Canoinhas* uma autorização, por escrito, para que a investigação fosse conduzida nas dependências da Instituição.

O início de trabalho no campo de pesquisa escolhido foi repleto de expectativas, pairando sobre o pesquisador e pedagogo uma névoa de tensão. Ainda que se conhecesse a maioria dos docentes da instituição, permanecia desde o início a

apreensiva incerteza sobre a compreensão e participação por parte dos docentes, das propostas que seriam apresentadas.

Considerando o multifacetado processo constitutivo da cultura escolar no Campus Canoinhas, é possível afirmar que esta carga de tensão se deu, sobretudo, pela complexa relação entre os Técnicos Administrativos em Educação e os docentes, no contexto dos Institutos Federais, principalmente daqueles que lidam diretamente com o *ensino*, como Pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais.

Foi possível perceber que muitos dos que ali têm ingressado como professores tinham uma percepção pouco favorável quanto ao trabalho do pedagogo. Observava-se no imaginário dos professores crenças e opiniões de que os Pedagogos realizam um labor estritamente técnico-burocrático-administrativo, de supervisão e cobranças, algo muito presente nos pressupostos da perspectiva histórica desta profissão.

Como pedagogo e pesquisador, busquei construir com os docentes participantes uma ideia justamente contrária a esta perspectiva. Para esta construção, recorri a Franco (2008), quando afirma que o profissional pedagogo deverá ser investigador educacional por excelência, pressupondo, para esse exercício, o caráter dialético e histórico de suas práticas. O pedagogo será aquele profissional capaz de mediar à teoria pedagógica e práxis educativa, comprometendo-se com a construção de uma proposta pedagógica voltada às necessidades docentes e aos interesses dos sujeitos do Ensino Médio Integrado, para novas e significativas relações.

O trabalho do Pedagogo sustenta-se, portanto, na investigação da teoria e da prática educativa. Aqui, o profissional deve estar sempre em constante diálogo e mediação entre as demandas da sociedade contemporânea e os profissionais que, por sua vez, ensinam e formam os estudantes da escola básica, numa perspectiva de humanização e emancipação dos sujeitos, dentro ou fora do contexto escolar.

Os procedimentos definidos como pesquisa-formação foram utilizados e planejados de acordo com o problema proposto, sedo permeados por elementos da pesquisa-ação e de histórias de vida. Assim, o percurso metodológico foi organizado em duas fases, sendo a 1ª Fase caracterizada por um estudo exploratório, para coleta de dados iniciais, via questionário, que subsidiaram e trouxeram elementos para a construção da fase seguinte. A 2ª fase, por sua vez, caracterizada como oficinas, teve como intenção o aprofundamento e a qualificação dos dados coletados na 1ª fase, em um trabalho de reflexão e formação junto aos docentes participantes da pesquisa. compreendendo as seguintes fases:

1ª FASE: estudo exploratório

1. Fase exploratória, com coleta de dados de 20 participantes, por via de um questionário inicial (Apêndice);
2. Análise dos dados do questionário para identificação das questões presentes nos depoimentos, relatos e opiniões dos professores e professoras;
3. Escolha dos temas a serem debatidos com o grupo pesquisado, a partir dos dados colhidos na fase exploratória.

2ª FASE: proposta e desenvolvimento de oficinas

1. Oficina – proposição de encontro formativo:
 - 1.1. Organização de encontro com os colaboradores da pesquisa, para previsão dos passos de continuidade da pesquisa;
 - 1.2. Análises dos dados dos encontros formativos e encaminhamentos para o aprofundamento das questões tratadas;
 - 1.3. Identificação de dados relativos ao 3º encontro formativo.

4.3 DESCRIÇÃO DA 1ª FASE: ESTUDO EXPLORATÓRIO

4.3.1 Apresentação Inicial e Proposta da Pesquisa no *Campus* Canoinhas

Em um primeiro momento, solicitou-se a colaboração dos coordenadores dos cursos Técnicos Integrados em Edificações e em Alimentos, os quais cederam espaços de reuniões de seus cursos, para que o autor e pedagogo do campus pudesse apresentar as primeiras ideias e a proposta da pesquisa. Em seguida, foi feito o convite para que os docentes participassem, primeiramente respondendo a um questionário, que foi entregue aos presentes na referida reunião.

Esta proposta necessitou um esforço considerável inicial para obter a participação de boa parte dos docentes, notadamente visando contar com representantes docentes licenciados e da formação profissional que atuam no Campus Canoinhas.

Em um segundo momento, foi realizada a entrega do questionário pessoalmente para aqueles que não puderam estar presentes na reunião. Ficou acordado que os questionários deveriam ser entregues na sala da Coordenadoria

Pedagógica e, após a data combinada para a devolução, foi necessário entrar em contato via *e-mail* ou por telefone com aqueles que ainda não haviam feito isso.

Desta maneira, alguns questionários foram devolvidos depois do prazo. Foi entregue a 31 professores, no segundo semestre de 2016, sendo respondidos e devolvidos 20 destes, o que representou 64,5% de colaboração e participação. Tal quantia nos pareceu representativa do grupo de professores do campus, o que atenderia ao problema e objetivos propostos na pesquisa e para sua continuidade.

Este instrumento de coleta de dados teve como objetivo mapear o perfil dos professores em relação à idade, à formação, ao regime de trabalho, à experiência profissional como docente e em outras atividades laborais afins ou não à docência. Buscou-se ainda identificar nas respostas, em seus depoimentos e relatos, as escolhas, opiniões, experiências, desafios na atuação docente, seus interesses e necessidades de conhecimento e de aperfeiçoamento profissional, notadamente em relação ao ensino e formação dos jovens que frequentam a instituição campo de pesquisa.

A proposta de refletir, compreender e analisar as motivações, expectativas e práticas dos professores selecionados trouxe para a análise de dados elementos metodológicos e epistemológicos importantes para a caracterização da identidade dos professores e professoras do Campus Canoinhas. Além disso, trouxe também elementos que subsidiaram a construção de um curso de formação continuada que contribuísse com as expectativas e necessidades do grupo selecionado, para atuação na proposta de EPT, considerando suas diferentes formações. A análise desenvolvida será apresentada posteriormente, e indica os aspectos e pontos considerados para o planejamento de encontros formativos sobre os temas identificados, buscando envolver os professores colaboradores.

O desafio posto após a análise obtida dos dados do estudo exploratório foi de organizar encontros formativos com os docentes colaboradores da pesquisa, com a intenção de ampliar e aprofundar as discussões e possibilitar o debate proposto no problema formulado. Neste sentido, a percepção e a interpretação do pesquisador sobre os dados colhidos foram importantes para conduzir as temáticas dos encontros.

Lüdke e André (2017) afirmam que:

[...] os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz aos dados,

baseada em tudo o que ele conhece do assunto – portanto, em toda a teoria disponível a respeito –, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado (LÜDKE e ANDRÉ, 2017, p. 5).

Percebeu-se, portanto, a urgência de se iniciar os debates em torno das questões relativas ao desenvolvimento e identidade profissional docente no IF de Santa Catarina. A compreensão sobre este propósito, de acordo com Marcelo Garcia (2009), visualiza momentos individuais e coletivos, concretizados nos locais de trabalho, como oportunidade de considerar os diversos fatores histórico contextuais, em sua constante interferência e articulação com a construção do *eu profissional*, que produz os processos de aprender, ensinar e formar os estudantes na proposta para o Ensino Médio Integrado.

5 ESTUDO EXPLORATÓRIO: CARACTERIZANDO O GRUPO DE PROFESSORES QUE ATUAM NO EMI NO CAMPUS CANOINHAS

O estudo exploratório foi importante, primeiramente, para caracterizar e buscar elementos para situar a identidade dos professores, levando em consideração a idade, a formação, ao regime de trabalho, a experiência profissional como docente e em outras atividades. Procurei ainda identificar nas respostas, em seus depoimentos e relatos, as escolhas, opiniões, experiências, desafios na atuação docente, seus interesses e necessidades de conhecimento e de aperfeiçoamento profissional, notadamente em relação ao ensino e formação dos jovens que frequentavam/frequentam a instituição campo de pesquisa.

5.1 O PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DO ESTUDO EXPLORATÓRIO

O questionário semiestruturado (Apêndice 1) foi aplicado apenas àquelas docentes atuantes no EMI, após as informações sobre a proposta de pesquisa, com o consentimento dos professores presentes na reunião. Foram entregues 31 questionários, sendo devolvidos e respondidos 20 deles. O instrumento exploratório contou com 26 perguntas e foi organizado visando conhecer e compreender as questões apresentadas sobre a docência exercida no Campus *Canoinhas*. O instrumento também caracterizou o perfil destes professores, diante das demandas que apresentaram quanto ao aperfeiçoamento profissional e aos enfrentamentos do trabalho que desenvolvem.

Desta forma, este questionário inicial coletou dados a partir de três eixos centrais: **1. Identificação; 2. Ser professor no Instituto Federal de Canoinhas 3. As demandas de aperfeiçoamento profissional.**

Em relação ao universo de formação e titulação destes professores, 7 são licenciados, 11 são bacharéis e 2 graduados em cursos superiores de tecnologia. No que se refere à maior titulação, 6 cursaram doutorado, 11 são mestres e 2 são especialistas. Pode-se perceber que o quadro docente é bastante qualificado e, apesar disso, a grande maioria das titulações são relacionadas às formações iniciais

dos docentes. Dois docentes realizaram o curso de Especialização em Proeja, que foi ofertado pelo Instituto Federal de Santa Catarina.

QUADRO 3 - DOCENTES ATUANTES NO EMI POR TITULAÇÃO E ÁREA DE ATUAÇÃO

| Área de atuação no EMI | Graduação | Especialização | Mestrado | Doutorado |
|------------------------|-----------|----------------|----------|-----------|
| Licenciados | - | 1 | 3 | 3 |
| Bacharéis | 2 | 1 | 7 | 1 |
| Superior em Tecnologia | - | - | 1 | 1 |

Fonte: O autor (2018).

Os dados da pesquisa revelaram também o pouco tempo de experiência dos docentes na profissão, e no Ensino Médio. Assim, 65% dos docentes que responderam ao questionário têm menos de 10 anos de atuação como professores e destes, 55% têm de 1 a 5 anos de carreira. Apenas 3 docentes não exerciam a docência antes do ingresso no IFSC.

Entre as principais motivações que os professores indicaram para exercer a docência, numa primeira visão geral, apareceram: Influência das disciplinas e dos conteúdos trabalhados na graduação ou na Pós-Graduação; a transmissão e o compartilhar de conhecimentos adquiridos; a inspiração de outros professores; a contribuição para um ambiente escolar mais atrativo; o fazer a diferença na vida das pessoas; o desejo de continuar estudando para conhecer e melhorar a atuação docente.

5.2 A DOCÊNCIA NA EPT: AS QUESTÕES IMPLICADAS NA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA EM SERVIÇO

Para investigar as opiniões referentes à formação pedagógica para a EPT de cada professor participante, optou-se pela proposição de uma tarefa que os levasse a ler e refletir sobre a seguinte questão:

– Você concorda que é necessário ter uma formação pedagógica específica para a docência na EPT? Para elaborar sua resposta, propõe-se a leitura da citação a seguir, a qual analisa posições sobre a qualificação para a docência na modalidade técnica:

Historicamente, as instituições federais de ensino profissional abrangem, no seu quadro de pessoal, docentes extremamente qualificados em áreas específicas de conhecimento, inclusive com titulações de mestrado e doutorado, e experiências profissionais bastante variadas. Ao mesmo tempo, não se pode deixar de destacar que a formação inicial de grande parte desses não contempla uma formação específica para a docência. Aliado a isso, muitos dos professores que hoje atuam com a educação profissional não percebem a importância de se qualificar na área pedagógica. Há como que uma crença, inclusive por parte da própria instituição, de que ser qualificado para o exercício de determinada modalidade técnica é suficiente para exercer a profissão de professor (MARTINS; BAROLLI, 2013, p. 96).

Ao responder a esta questão, 5 docentes **concordaram** com esta assertiva. Destes, 2 são da formação técnica e 3 da formação geral. **Não concordaram** 3 docentes, sendo 2 da formação técnica e 1 da formação geral. **Concordaram em alguns aspectos** 6 docentes, sendo 3 docentes da formação técnica e 3 da formação geral.

Neste aspecto, pode-se perceber que 78% dos docentes evidenciou a necessidade da formação específica didático pedagógica para a docência. As principais justificativas para as repostas foram alocadas em três subcategorias: “Os que concordam”, “Os que não Concordam” e “Os que concordam em partes ou aspectos”.

Nos quadros a seguir, foram transcritos alguns depoimentos selecionados para representar cada uma destas opiniões (todos os grifos são nossos e referem-se à opinião de cada autor).

QUADRO 4– DEPOIMENTOS DE PROFESSORES QUE CONCORDARAM COM A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA ATUAÇÃO NA EPT

| Professor/a | Depoimentos |
|-------------|--|
| P1 | [...] acredito que um dos desafios dos Ifs é superar esta barreira da docência. No exercício da prática docente este conflito fica eminente. Boa parte dos professores sem formação pedagógica reproduzem o modelo de formação que tiveram na universidade. Existe uma clara crise de identidade. [...] a prática dos docentes se contradiz aos objetivos e missão dos documentos norteadores das instituições |
| P2 | Concordo com o autor, pois no bacharelado aprendemos todas as técnicas e conceitos envolvidos, porém não temos uma disciplina que ao menos nos direcione pedagogicamente, ficando totalmente a critério do interessado se aprofundar no tema. |

FONTE: O autor (2018).

QUADRO 5– DEPOIMENTOS DE PROFESSORES QUE NÃO CONCORDARAM COM A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA ATUAÇÃO NA EPT

| Professor/a | Depoimentos |
|-------------|---|
| P1 | Eu discordo, pois penso que meus colegas da área técnica gostam de aprender sobre conhecimentos pedagógicos, mas o problema está muitas vezes nas metodologias usadas de formação continuada. Para aprender em qualquer área é preciso que a metodologia toque em nosso cotidiano e nos faça refletir e crescer |
| P2 | Os Ifs, desde a sua criação trabalham com a formação técnica, então necessitam de profissionais da área técnica, pois não é uma escola de educação básica. A formação de pessoal da área técnica para a docência inexistente no Brasil, já que as pós-graduações, como mestrados e doutorados, mesmo que acadêmicos, pouco contribuem para a formação pedagógica nas áreas técnicas. |

FONTE: O autor (2018).

QUADRO 6– DEPOIMENTOS DE PROFESSORES QUE CONCORDARAM PARCIALMENTE COM A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA ESPECÍFICA PARA ATUAÇÃO NA EPT

| Professor/a | Depoimentos |
|-------------|--|
| P1 | A Educação Profissional é muito incipiente em nosso país. Nem os cursos de Licenciatura tendem a contemplar aspectos da educação tecnológica. Assim, poucos professores entram nos Ifs preparados para essa modalidade de ensino. [...] não dá para generalizar, pois conheço muitos professores da área técnica que dominam com excelência as questões pedagógicas, com boas metodologias de ensino, de avaliação e relacionamento com alunos. Mas é evidente que há, em muitos casos, uma lacuna na formação de muitos professores, que não percebem a importância de desenvolver seus conhecimentos quando se trata da área pedagógica. |
| P2 | Concordo com a necessidade constante de capacitação da área pedagógica e da área técnica para os professores. Mas levanto uma questão: quem garante que uma 'formação específica de docência' qualifica um professor? |

FONTE: O autor (2018).

Percebi nas respostas que há valorização da formação inicial na ciência de referência que ministram, sendo que um dos professores se refere à lacuna quanto ao trato das metodologias do trabalho (que inclui a técnica) na docência para o curso de EPT. Neste caso, dois dos professores referiram-se à falta da preparação pedagógica para os que atuam em disciplinas técnicas. Por outro lado, percebeu-se a dicotomização da atuação, observando que preferem trabalhar a partir da área ou técnica na qual foram formados ou se especializaram.

Esta constatação levou a refletir sobre a necessidade de momentos discussões conjuntas, relativas às práticas e metodologias de ensino. Nelas, é importante que os professores tenham oportunidade de situar os problemas e lacunas presentes no processo de formação integral na EPTNM, considerando a apreensão real dos conhecimentos gerais e técnicos pelos estudantes nas aulas.

Neste caso, a formação da identidade dos professores pressupõe, ainda, o conhecimento do contexto social e cultural em que os estudantes se inserem. Para Dayrell (2003), estes conhecimentos demandam informações e discussões sobre as questões contextuais e as influências científicas sociais e culturais que decorrem das transformações da sociedade contemporânea, notadamente relacionadas com a evolução tecnológica e suas influências sobre o grupo de alunos que frequentam o Ensino Médio.

A organização do trabalho escolar, a formação em serviço, as experiências dos professores para a preparação técnico-profissional, precisa integrar-se às mudanças contextuais e às exigências profissionais e pessoais requeridas na sociedade contemporânea brasileira.

Na sequência, apresentamos uma análise mais específica sobre como os professores encaram seu trabalho em relação aos sujeitos do Ensino Médio, na qual situaremos alguns dados.

5.3 OS SUJEITOS DO ENSINO MÉDIO NA VISÃO DOS DOCENTES

Na questão referente aos estudantes do Ensino Médio Integrado, e à forma como eram percebidos pelos professores, constatou-se que, para alguns dos docentes participantes, os jovens não obtêm sucesso porque não se identificam com a área técnica do curso e, ainda, comentaram o pouco investimento do governo nesta etapa da formação. Parte dos professores referiu-se aos alunos, como sendo dispersos e por vezes apáticos, o que se reflete em seu comprometimento e responsabilidade com relação ao conhecimento das áreas. Em menor número, os professores falaram de maneira positiva sobre os alunos, e comentaram a sua percepção de que os jovens alunos estão mais conectados e informados e que, por isso, exigem muito mais do trabalho docente.

Cabe aqui, retomar as visões de Dayrell (2003), o qual propõe que os professores precisam se reportar às questões existenciais que os estudantes apresentam na sociedade atual, oportunizando discussões de forma ampla sobre: “[...] o que tem significado para o ensino e a formação dos jovens, muito mais do que apenas visualizar esta formação com relação somente ao futuro” (DAYRELL, 2003, p. 41).

Os outros 50% dos professores participantes, disseram que as principais preocupações, voltam-se para sugestões a serem aplicadas nos processos pedagógicos e formativos, como o despertar a curiosidade dos alunos, aliar teoria e a prática e dar sentido para a vida dos alunos no tempo presente. Apontaram ainda a necessidade de buscar novas formas de ensinar, aliadas às tecnologias e de auxiliar a formação crítica dos alunos.

Estas questões sinalizaram para as reflexões e estudos da pesquisa, considerando que há demandas para o trabalho do pedagogo no IF de Canoinhas. Foram identificadas questões que nem sempre estão claras aos professores, referentes ao contexto histórico atual do ensino e formação dos jovens do Ensino Médio, situando as necessidades do trabalho da docência no Campus Canoinhas, e as demandas para a formação continuada em serviço.

Nesta questão, relativa às preocupações dos pesquisados ao desenvolver o ensino e a formação dos jovens, 50% não respondeu, também por já considerarem suficientes suas respostas anteriores. Esta porcentagem, que pode ser menor, reforça a necessidade de um investimento em relação aos processos formativos docente no âmbito de trabalho dos Institutos Federais.

Nesta proposição, na qual estão inscritas as questões relativas ao conhecimento dos alunos sujeitos do Ensino Médio, os professores referiram-se ao despertar da curiosidade dos alunos. Outro ponto levantado foram as formas de aliar a teoria à prática, dando sentido para o conhecimento das áreas que ministram, o qual precisa ter articulações com a vida pessoal e profissional atual e futura dos jovens alunos.

No trabalho curricular integrado, no campus de Canoinhas, que se insere na sociedade contemporânea, os processos pedagógicos dizem respeito aos métodos, estratégias de ensino e mediações necessárias ao Ensino Médio Integrado. Tais necessidades citadas demandam a busca de novas formas de ensinar, aliadas às tecnologias e à cultura digital, com recursos para uma formação crítica dos alunos, que contemple um trabalho inter e transdisciplinar articulado à vida na sociedade contemporânea.

5.4 AS RELAÇÕES DOS PROFESSORES COM A PROPOSTA CURRICULAR E AS PRÁTICAS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Nesta parte do questionário, os professores tiveram que responder sobre as oportunidades que tiveram de discutir, em algum momento, os documentos da proposta de trabalho curricular que orientaram suas práticas pedagógicas na instituição. Dos pesquisados, 100% respondeu afirmativamente. No entanto, 64% dos professores afirmou tomar como base suas próprias práticas pedagógicas, mesmo considerando a existência destes documentos. Outros 36%, disseram que utilizam ‘alguma parte’ dos textos a que tiveram acesso.

Na questão relativa às diferenças entre o Ensino Médio regular e a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, em relação às concepções de trabalho curricular e práticas da docência, foram destacadas as respostas a seguir, com grifos nossos, a partir dos autores:

QUADRO 7– CONCEPÇÕES DE TRABALHO CURRICULAR E PRÁTICAS DA DOCÊNCIA ENTRE OS PROFESSORES

| Professor/a | Depoimento |
|-------------|---|
| P1 | “Na prática existe, mas não deveria pois acredito que é possível relacionar os conhecimentos . Para isto devemos avançar no planejamento integrado ” |
| P2 | “Sem dúvidas é possível relacionar ambas formações pois todo conhecimento profissional tem base em ensinamentos de educação básica, podendo ser a educação profissional uma forma/olhar para ‘dar sentido’ (algo que os alunos sempre buscam) ao conhecimento das ciências exatas, da natureza, sociais, etc.” |
| P3 | “na formação geral e técnica pouco se conversa, dificultando a interdisciplinaridade e a formação do aluno integralmente como um curso técnico integrado ao Ensino Médio . De um lado, pensando em apenas formar cidadãos, e da outra forma, apenas técnicos, e esquecem que as duas partes formam um ser único” |
| P4 | “No IFSC foi a minha primeira experiência com o curso técnico integrado e foi necessário que eu me adaptasse a essa realidade, compreendendo que são adolescentes que cursam o Ensino Médio paralelamente com um curso técnico. Muitos deles demonstraram não saber sobre a área profissional em questão, então precisei fazer um trabalho de conhecimento da área e reforçar a multidisciplinaridade envolvida nesse processo de Ensino Médio (cujo foco é o vestibular para a maioria) integrado ao nível técnico (atuação profissional) ” |
| P5 | “Acredito que há diferenças. Na EBTT temos um currículo diferenciado que, se bem planejado, pode favorecer muito a formação de um aluno que terá uma visão bem ampla de mundo. Acho mesmo que as disciplinas técnicas podem ser muito importantes para que o aluno amplie seus horizontes. Mas as articulações entre as disciplinas devem ser bem pensadas, pois às vezes, ou melhor, muitas vezes, elas não acontecem ”. |

| | |
|-----------|--|
| P6 | “Sempre procuro trabalhar de forma interdisciplinar e fazendo links dos assuntos abordados dentro da disciplina de Biologia com a formação técnica do aluno.” |
|-----------|--|

FONTE: O autor (2018).

A proposta de currículo do Ensino Médio Integrado, ao relacionar a formação para o trabalho e a formação geral, requer uma atuação inter e transdisciplinar. Segundo Hagemeyer (2006), as novas dinâmicas da constante evolução da ciência e dos campos do saber científico, de criação de novos saberes e saberes intercessórios entre as disciplinas, vêm de alguma forma adentrando o cotidiano dos professores nas suas práticas. Para a autora, há um grupo significativo de professores que, diante dos dilemas e desafios a resolver cotidianamente, acabam por ultrapassar a ideia do trabalho disciplinar, adotando a inter ou transdisciplinaridade em suas estratégias de ensino.

Selecionar e ampliar o conhecimento a ser transmitido significa compreender qual conteúdo o aluno precisa ter hoje, e implica em discernimento ao selecionar conteúdos e atividades para eleger os trajetos necessários ao desenvolvimento e formação dos estudantes. As novas necessidades de ensinar exigem o trabalho docente novos conhecimentos e saberes, vitais para a formação do aluno diante das problemáticas do mundo atual.

Esta questão do estudo exploratório mostrou que boa parte dos professores não conhece ou domina as concepções relativas às propostas curriculares do ensino médio integrado. Os professores reconheceram a necessidade de uma abordagem inter e transdisciplinar, e em um dos casos a professora referiu-se à necessidade de integrar a área técnica e a área científica, sinalizando que isto, no entanto, não acontece.

O Estudo Exploratório realizado forneceu os elementos para a proposta formativa e investigativa nas atividades das oficinas. Esse investimento para a segunda fase da pesquisa foi realizado a partir de eixos de discussão relativos às questões apontadas pelos professores, nas respostas detectadas neste primeiro momento.

5.5 DESCRIÇÃO DA 2ª FASE DA PESQUISA

As oficinas propostas aos docentes colaboradores da pesquisa tiveram como objetivo o aprofundamento e a qualificação dos dados obtidos no estudo exploratório, buscando mais elementos para representar a identidade dos professores do *Campus* Canoinhas. A participação nas oficinas foi de caráter voluntário, de acordo com a disponibilidade de horário e interesse dos colaboradores, considerando, por parte do pesquisador, o equilíbrio entre docentes da formação geral e técnica.

Ao todo, participaram 13 docentes nesta fase da pesquisa, entretanto, foram considerados os depoimentos de 9 colaboradores (ver quadro 8), cujos dados foram representativos para a pesquisa. Para garantir o anonimato os colaboradores foram identificados com a letra **P**, numerados de 1 a 9, conforme ordem de participação nas oficinas.

QUADRO 8 – DOCENTES COLABORADORES NAS OFICINAS POR TEMPO DE EXPERIÊNCIA NO MAGISTÉRIO, IDADE, CURSO EM QUE ATUA E FORMAÇÃO ACADÊMICA

| Identificação | Tempo de experiência no magistério | | Idade (anos) | Curso(s) técnico(s) em que leciona | Formação | |
|---------------|------------------------------------|----------|--------------|------------------------------------|----------------|-----------------|
| | Antes do IFSC | No IFSC | | | Grau acadêmico | Pós-Graduação |
| P1 | - | 2,5 anos | 38 | Edificações | Bacharelado | Mestrado |
| P2 | 3,5 anos | 1 ano | 40 | Edificações | Bacharelado | Especialização |
| P3 | - | 5,5 anos | 55 | Edificações | Bacharelado | Mestrado |
| P4 | 10 anos | 5 anos | 36 | Edificações Alimentos | Licenciatura | Especialização* |
| P5 | 1 ano | 3 meses | - | Edificações Alimentos | Licenciatura | Doutorado |
| P6 | 12 anos | 1 mês | - | Edificações Alimentos | Licenciatura | Mestrado |
| P7 | 9 anos | 2 anos | - | Edificações Alimentos | Licenciatura | Doutorado |
| P8 | 2 anos | 1 mês | 28 | Alimentos | Bacharelado | Mestrado |
| P9 | 9 anos | 1 ano | 36 | Edificações Alimentos | Licenciatura | Mestrado |

FONTE: O autor (2018).

Nota: (*) doutorado em andamento

Esta segunda fase da pesquisa possibilitou, concomitantemente, a concretização de dois importantes momentos: pesquisa e formação continuada. As oficinas tiveram como objetivos, portanto, o aprofundamento e a qualificação dos dados coletados, assim como a reflexão sobre a identidade docente diante das questões propostas pelo pesquisador. Foi também o início de um importante espaço de formação docente, uma oportunidade de formação continuada em serviço no *Campus Canoinhas*.

5.5.1 A realização dos encontros propostos para a pesquisa

Para a concretização dos encontros foi necessário, primeiramente, coordenar os horários e as datas que os docentes tinham disponíveis para participar. A coordenação do processo foi feita pelo pesquisador via *e-mail* e, após constatar a dificuldade de encontrar momentos em que todos pudessem participar foi sugerido, pelos coordenadores dos cursos, que fossem realizados aproveitando um espaço de um evento institucional organizado pelo *Campus Canoinhas*.

O evento em questão – II Simpósio de Humanidades – foi realizado no período de 28 a 30 de agosto de 2017. O encontro proposto na pesquisa foi planejado e realizado em formato de oficina, com certificado de participação, objetivando a possibilidade de maior adesão.

A oficina foi inscrita no evento com o nome “*A construção da formação continuada para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio*” e foi aberta apenas para os docentes atuantes nos cursos Técnicos Integrados em Edificações e em Alimentos daquele *Campus*, tendo uma duração de três horas e trinta minutos. Participaram deste encontro, no dia 30 de agosto, 9 docentes, sendo 7 professores da formação técnica e apenas 2 da formação geral.

Esta primeira oficina trouxe alguns elementos para iniciar discussões e reflexões sobre o preparo específico pedagógico para a atuação docente. A percepção na análise anterior de equívocos e dúvidas sobre as necessidades da profissão docente, considerando o campo didático pedagógico como um dos fatores que identificam a docência no campus, levou a explorar, como pano de fundo, os conceitos de identidade docente e desenvolvimento profissional docente, a partir das

teorizações de Marcelo Garcia (2009), articuladas às definições de Tardif (2012) e Lee Shulman (1987).

Esta oficina foi construída a partir de três temáticas:

1. Exposição dialogada sobre um breve histórico da Educação Profissional e Tecnológica nos Institutos Federais e suas relações com a formação de professores do Campus Canoinhas;
2. Exposição e diálogo sobre identidade e profissionalização docente;
3. Questões sobre a sociedade contemporânea (preâmbulo a partir dos autores selecionados para começar a oficina).

A oficina foi conduzida de forma a favorecer o diálogo entre os colaboradores e o pedagogo formador e pesquisador. No início desta atividade, os participantes foram estimulados a contar fases de suas trajetórias profissionais e de vida, e trouxeram importantes elementos constitutivos do '*eu profissional docente*', para a atuação no Campus Canoinhas.

No segundo momento, foi proposto que se organizassem em grupos, preferencialmente de professores que não atuassem no mesmo eixo tecnológico, para tratar mais de perto sobre a opção pela profissão docente, esclarecendo os caminhos e características de sua atuação no âmbito do Instituto Federal, para uma discussão em torno de cinco questões. As questões selecionadas para este momento, assim como as três temáticas que direcionaram a organização da oficina, foram baseadas sobre a construção e a análise do questionário proposto no estudo exploratório. Assim, foram elementos entendidos para o pesquisador como importantes de serem trabalhados nas oficinas para sustentar o problema sobre a investigação da identidade docente, sendo eixos que o pesquisador deseja estudar. Portanto, as questões propostas foram as seguintes:

1. A decisão inicial de ser professor e '*ser professor no Instituto Federal*';
2. Os aspectos positivos de *ser docente* na perspectiva da instituição;
3. As dificuldades ou enfrentamentos do cotidiano no Instituto Federal de Santa Catarina, campus de Canoinhas, com relação aos objetivos e finalidades da instituição;
4. As necessidades formativas do professor diante da realidade de trabalho;
5. Ao final da oficina foi formulada uma questão para a obtenção de elementos de trabalho da próxima oficina: Na sua percepção, o que é *identidade docente*?

5.5.2 Procedimentos de pesquisa durante as oficinas

Foi acordado com os participantes o tempo de 45 minutos para que os debates fossem realizados entre os grupos. É importante lembrar que este momento foi registrado em gravação de áudio, com dois aparelhos celulares, e com a devida autorização dos participantes por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 2). Depois dos debates, propôs-se que os representantes expusessem suas percepções ao coletivo.

Em seguida, o pesquisador comentou a respeito das respostas dos grupos e então, já finalizando devido ao tempo, indicou que haveria pelo menos mais um encontro para que as discussões iniciadas neste dia pudessem ser aprofundadas. Ao agradecer a participação de todos, solicitou-se que avaliassem o trabalho realizado naquela tarde.

Na avaliação do pesquisador, em relação aos participantes da primeira oficina, houve uma baixa adesão dos docentes da formação básica, os licenciados. Isto justifica-se porque boa parte dos docentes estavam participando da organização do II Simpósio de Humanidades, ainda que houvessem confirmado a participação por *e-mail*.

Desta maneira, houve o entendimento de que seria necessário repetir esta oficina para os docentes licenciados que não participaram, a fim de ampliar as percepções sobre os temas propostos. Este momento complementar, selecionado para este segundo grupo de docentes, foi o da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia de 2017, realizada entre os dias 24 a 26 de outubro de 2017.

A oficina foi registrada neste evento com o mesmo nome e carga horária da anterior, assim como os temas e a metodologia de trabalho, o método de gravação de áudio e a assinatura do TCLE, tendo como participantes 4 docentes licenciados, complementando o grupo que participará da sequência da pesquisa.

É importante ressaltar que, por diversas vezes, houve a tentativa por parte do pesquisador de propiciar uma terceira oficina com os docentes, tendo a intenção de qualificar ainda mais os dados e a própria formação destes profissionais. No entanto, mais uma vez, o grande empecilho para a concretização de um terceiro encontro foi à falta de tempo no calendário da instituição para que os colaboradores pudessem participar.

A dificuldade dos docentes em participar é um dado importante para a pesquisa. São professores que, na maioria esmagadora, são concursados com Dedicação Exclusiva (DE) e, ainda assim, encontram obstáculos em participar das atividades planejadas. Essa situação revela aspectos importantes para a questão da formação continuada. Por mais que queiramos organizar espaços formativos, nem sempre conseguimos um número de participantes que julgamos necessário. Por isso, a falta de tempo, e a consequente dificuldade de organizar um momento com os docentes, são importantes indicadores a serem considerados no planejamento e na construção de momentos formativos.

6 AS ATIVIDADES DAS OFICINAS E A IDENTIDADE DOCENTE: TENSÕES, INTERESSES E NECESSIDADES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Com a intenção de realizar um aprofundamento dos dados e de buscar novas temáticas que ampliassem as questões que surgiram no estudo exploratório, buscou-se identificar opiniões, crenças, conflitos, interesses e necessidades formativas dos professores participantes que atuam no IFSC – Canoinhas na EPTNM e em função de quais aspectos da docência no Ensino Médio Integrado

Foram propostas duas oficinas, em momentos distintos, uma complementar à outra, para que se pudesse abranger os professores da formação profissional e os da formação geral. Cabe comentar, mais uma vez, a dificuldade de reunir os professores, razão pela qual os encontros programados foram replanejados, para abranger o maior número possível de participantes docentes, representantes dos cursos Técnico Integrado em Alimentos e em Edificações.

Na análise dos dados obtidos nas oficinas pressupôs-se que o pedagogo dos Institutos Federais detém o conhecimento pedagógico e o domínio da ciência pedagógica para exercer esta função. Segundo Silva (2015), este domínio, por sua vez, requer a compreensão da função social e cultural da escola e a capacidade de análise constante da sua realidade, traduzida nos saberes da cultura da escola e dos professores.

Nesta perspectiva, Silva (2015) cita Pinto (2011, p.100), o qual considera que o professor “deve incorporar a atualidade e submeter à crítica intelectual os elementos constituintes das diferentes formações culturais”. Tal dever pressupõe um pedagogo consciente de sua função no espaço escolar e imbuído dos conhecimentos necessários, para viabilizar esse processo.

Na presente pesquisa, a atuação do pedagogo indica que ao perceber as realidades que se evidenciavam no campus de atuação, demanda partir do conhecimento pedagógico e da compreensão dos processos culturais instaurados na instituição. Imersos nestes processos, os professores irão contribuir de forma decisiva com a formação continuada em serviço, visando o desenvolvimento profissional de seu grupo.

Na forma da pesquisa, as atividades foram permeadas por narrativas das trajetórias pessoais e profissionais, colhidas *in loco*, a partir do cotidiano vivido no

Campus Canoinhas. Pretendeu-se buscar elementos que pudessem possibilitar a análise da identidade docente e suas manifestações de condutas de atuação que se diferenciasssem.

Essas constatações levaram a analisar as narrativas e depoimentos, considerando os sentidos dos discursos proferidos e suas revelações a partir das políticas educacionais e propostas em vigor, relativas aos Institutos Federais, em que se inserem os professores pesquisados. Busquei identificar os processos homogeneizantes por que passaram os professores, desde sua inserção na carreira docente, para valorizar suas trajetórias, singularidades que compõem as identidades docentes do campus da pesquisa, visando a busca de sentido para o trabalho educacional na Educação Profissional.

Segundo Bhabha (1998, p. 114), o espaço entre o ver e o interpretar, que o autor define como terceiro espaço, é o interstício entre o significante e o significado. Pode-se transpor estas formas de análise para as articulações dos professores ao desenvolver as propostas do Ensino Médio, suas resistências, possibilidades e inovações. Entende o autor estes espaços como de ambivalências, conflitos e negociações que ocorrem entre o significante (os decretos e as leis que dão suporte à proposta dos Institutos Federais) e o significado (que se apreendeu e se busca compreender nos sentidos dos discursos dos docentes no contexto da docência exercida pelos professores).

Os depoimentos foram colhidos nas oficinas, como se descreveu, realizadas nos dias 30 de agosto e 26 de outubro de 2017. Foi realizado um trabalho de propostas de discussão das seguintes questões, ampliadas e sistematizadas em novas categorias a partir dos eixos analisados no Estudo exploratório:

1. Trajetória profissional e a decisão de torna-se professor no IFSC;
2. Principais dificuldades em ser docente no IFSC;
3. Relações com o currículo do Ensino Médio Integrado;
4. Necessidades da formação pedagógica específica no Ensino Médio Integrado do IFSC de Canoinhas.

A partir das discussões desenvolvidas nas oficinas, e que serão evocadas na análise que segue, foram selecionadas as falas mais representativas dos participantes à luz da metodologia já exposta. Tais falas também ajudaram a identificar os temas que se tornaram categorias, como eixos de análise desenvolvidos na pesquisa, a partir do problema formulado.

FIGURA 3 - CATEGORIAS DE ANÁLISE DA IDENTIDADE DOCENTE



FONTE: O autor (2018)

6.1 A DECISÃO DE TORNAR-SE PROFESSOR NO IFSC

Uma primeira questão para o trabalho da oficina, decorreu das preocupações mais frequentes identificadas no estudo exploratório: Que processos constituem a docência na formação dos cursos Técnico Integrado e de Alimentos e Edificações? A intenção principal foi detectar, de forma mais detalhada, as dúvidas e ambiguidades dos professores técnicos e licenciados a respeito da atuação na docência do Ensino Médio Integrado.

Um dos primeiros pontos para buscar responder a esta pergunta consistiu em compreender, na fala dos participantes, suas percepções sobre a sua atuação profissional docente. Verificou-se a necessidade de trazer nesta fase, como já previsto, dados relativos às histórias de vida dos professores, visando um conhecimento mais aprofundado das questões a serem consideradas com relação à forma como encaravam sua performance como docentes no Ensino Médio no campus Canoinhas.

QUADRO 9– DECISÃO DE TORNAR-SE PROFESSOR NO IFSC

| Professor/a | Depoimento |
|-------------|------------|
|-------------|------------|

| | |
|----|---|
| P1 | Nunca pensei em ser professora. Inclusive, uma coisa que acontece, mas acho que ninguém fala. Eu me tornei professora por estar num momento financeiro ruim da minha carreira , porque eu tava saindo do mestrado... e agora eu vou p'ra onde? Ah, tem um concurso, ok. Nunca fiz um concurso. Fiz aquele primeiro e daí fui trabalhar. Caiu a ficha. Só que aí eu me identifiquei muito com essa profissão, né. E quando entrei também nunca tinha dado aula,... então eu entrei para esta nave louca, né... e cada vez mais, estamos aí buscando conhecimento e tudo mais, porque não é fácil, né...a gente entender isso também, principalmente quem vem de uma área técnica...e é isso, estamos aí e eu estou aberta para o debate. |
| P2 | Tive escritório bastante tempo, daí resolvi dar aula lá na loucura, nunca me imaginei como professora , daí fiz concurso mais na loucura ainda e estamos aí. |
| P3 | Eu trabalhei em várias posições como profissional autônomo, como perita judicial [...]; já tinha tido uma pequena experiência com docência, logo que tinha me formado no primeiro grau , mas fora isso, nada e fiquei 2 anos como temporária, e passei no concurso como efetiva. |
| P4 | Passei nesse concurso e não sabia no que iam me colocar, o que eu ia fazer. Comentei com eles que meu pai foi junto na posse e ele perguntou... mas o que tu vai fazer aqui? Vai dar aula do quê? E eu falei não faço a mínima ideia. Antes disso já trabalhava; eu já dava aula há uns oito anos em escolas de educação básica, em ensino fundamental e Ensino Médio; aulas de língua portuguesa e de inglês [...] A minha vida era corrigir caderno. Professora de língua portuguesa, né. Sempre cheia de caderno pra corrigir. Trabalhava numa escola particular, então o negócio era pesado mesmo. E acabei fazendo esse concurso. Na minha ideia eu não queria trabalhar em escola a minha vida inteira, porque era uma escola boa de se trabalhar, mas tinha essa carga terrível. E uma ex-funcionária dessa escola tinha acabado de entrar no IFSC. Ela foi pra Jaraguá. Aí ela me ligou e disse: ó abriu concurso pro IFSC, tu não quer fazer? Eu não fazia ideia nem o que era o IFSC. |
| P5 | Eu gostava muito dessa coisa das revoluções, né. Eu gostava muito de revolução francesa, independência americana, eu olhava lá Voltaire, Rousseau, liberdade, eu adorava. Alguém me falava sobre liberdade... eu era filósofo; tem que estudar isso aí. Meu interesse era sempre pela filosofia, mas eu entendia que a parte de ensinar filosofia, ela é sempre indissociável do estudar filosofia. E aí eu fui para a licenciatura. Eu tinha um interesse por filosofia política, mas ali não tinha espaço. Mas eu entendia também que o ensino é parte importante do processo. Em dois mil e oito, eu comecei a dar aula no curso pré-vestibular popular da universidade [...]. E até hoje eu tenho o ensino um pouco moldado para essa coisa do pré-vestibular. Às vezes eu uso uma piadinha, faz um showman, acho que tudo isso é recurso. Eu dei aula durante uns dois anos. |
| P6 | Estudava à noite porque tinha que trabalhar, não tinha quem me mantivesse. E aí passei no vestibular para a primeira turma de química, na época, p'ra União da Vitória. E, já no segundo ano de faculdade eu comecei a lecionar. Então eu voltei p'ra sala de aula dando aula p'ros meus colegas de sala de aula, porque eles tinham reprovado no terceiro ano. Então eu tive uma dificuldade muito grande porque, imagine, eu era colega deles e de repente eu voltei p'ra sala de aula como professora, então lidar. Pela diferença de idade que eu tinha, que quase não tinha, na verdade, né, e também por falta de experiência. Porque hoje eu vejo: o que eu tinha de conhecimento do segundo ano de faculdade? Nada, praticamente. Eu tive um ano só de faculdade de química, mas tive que ir pra sala de aula. Fui como contratada. Tive essas mesmas situações de sala superlotadas, trabalhei em inúmeras disciplinas, história, geografia, artes, educação física, e aí vai. |

FONTE: O autor (2018).

Nesta caracterização, foi preponderante considerar as condições de ingresso dos profissionais professores na carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Esta inserção se dá pela via de concurso público de provas e

títulos. Para exercer o magistério na EPTNM, conforme o Art. 61 da LDB 9.394/96, não é exigida daqueles que atuarão nas disciplinas técnicas a formação inicial específica para docência, bastando apenas a graduação.

É bastante comum o ingresso de diversos profissionais, que nunca atuaram como docentes, embora com grande bagagem profissional nas suas áreas de referência, como ficou claro nos depoimentos dos professores **P1**, **P2** e **P3** (ver quadro 9). Por outro lado, há diversos professores licenciados com larga experiência na educação. Há ainda, aqueles que, licenciados ou não, chegam direto dos cursos de pós-graduação *lato* e *strictu sensu* e estreiam na carreira docente.

Neste sentido, Abrahão (2007) e Marcelo (2009), oferecem apoio à análise e reflexão sobre os caminhos, trajetórias, experiências e motivações que compõem a *identidade profissional docente*. O peso da própria decisão de *tornar-se professor*, ao iniciar a carreira, apareceu como uma questão a ser considerada pelos próprios professores.

Nesta perspectiva, os colaboradores da pesquisa falaram sobre o início de suas carreiras, e importa conhecer estes depoimentos que nos esclarecem questões referentes à forma como vêm a si mesmo e aos outros, seus pares, na profissão. Estas informações indicam alguns caminhos que oferecem os indícios para a formação da identidade dos professores do IFSC, do campus de Canoinhas.

6.2 OS DESAFIOS DE SER PROFESSOR NO IFSC

É importante destacar a forma como os professores pesquisados se manifestaram no discurso que proferem e que revela os processos da cultura escolar e da escola. A chegada ao Instituto Federal, por um lado, daqueles com experiência de docência em outras instituições escolares do Brasil, e por outro lado, dos que iniciaram a carreira docente pela primeira vez nestes Institutos Federais, é sempre uma chegada repleta de expectativas. Tal chegada pode representar, muitas vezes, um mergulho no desconhecido e, ao mesmo tempo, no já familiar contexto de educação formal.

Os que assumiram a carreira docente sem nenhuma experiência anterior ou formação inicial (tecnólogos, engenheiros, bacharéis e licenciados), demonstraram maior impacto ainda no ambiente dos Institutos Federais, gerando insegurança

profissional, o que os leva a buscar, em suas crenças anteriores sobre a profissão docente, o apoio inicial para seguir a carreira.

Segundo Marcelo Garcia (2009), tais crenças precisam ser identificadas pelos próprios professores com o auxílio dos pedagogos ou professores formadores, e trazidas para discussão diante da prática. Podem ser reforçadas ou refutadas em vista da aprendizagem da docência e de suas necessidades no Ensino Médio Integrado. Além da possibilidade da formação inicial, os professores buscam e encontram nos pares, algum suporte para essa na profissão, considerando a proposta curricular de suas áreas científicas ou de ensino técnico.

A busca por estratégias de ensino, seleção de conteúdos e novas práticas, pressupõe a necessidade do diálogo e da integração entre os profissionais de diferentes áreas de formação. A imersão de cada professor na cultura escolar, dá as condições para que este participe de um conjunto de conceitos, regras, rituais, práticas, formas de organização, nomenclaturas e linguagens que dizem respeito ao universo da instituição escolar.

Compreender e atuar com lucidez e discernimento neste contexto, para boa parte dos professores, leva tempo. Além disso, a falta de formação específica para a docência, ou de formação continuada sobre a proposta do contexto de trabalho, estava dificultando o exercício profissional qualitativo destes professores.

QUADRO 10–OS DESAFIOS DE SER PROFESSOR NO IFSC

| Professor/a | Depoimento |
|-------------|---|
| P1 | [...] mas eu acho assim que justamente pela instituição não ser uma coisa só, ser várias coisas, o entendimento sobre funcionamento acaba nos dando uma carga de trabalho ; daí eu tô falando da área técnica, que a gente tem que fazer muitas coisas diferentes ao mesmo tempo e dar conta de fazer essas coisas. Então, assim, como é que eu consigo ter uma qualidade na minha aula, né, eu quero...vou elaborar uma didática legal, pensar sobre isso, estudar bem o conteúdo que eu vou dar, só que assim: eu tenho que pensar no projeto de extensão que eu tô fazendo, aí estou desenvolvendo uma pesquisa, aí agora no caso estou de coordenadora e eu tenho que gerenciar o recurso do curso e aí tem umas questões legais... sabe? [...] Aí quando tu te projetas em 5 anos, eu me projeto em 10. Eu me projeto assim: Tomara que daqui a 10 anos eu já tenha dado a maioria das disciplinas e aí eu vou conseguir trabalhar as didáticas que eu quero daqui a 10 anos, entende? |
| P6 | A realidade do Instituto Federal para mim, foi tudo muito novo. Eu não estava, na realidade, preparada. Tive que aprender tudo sozinha. Porque a gente tem o apoio do pessoal que está na instituição, mas não adianta. A gente tem que se virar sozinha mesmo. Porque é a gente que vai sofrer. E não me arrependo em nenhum momento de ter optado por essa realidade daqui. Lá em Rondônia eu trabalhava com o técnico em química e licenciatura em química, eram as minhas duas áreas. Aqui, então, é totalmente diferente, né, alimentos e (edificações) então também uma outra realidade que eu vou ter que me adaptar. Então para mim |

| | |
|-----------|--|
| | aqui tá sendo um novo momento. É como se fosse um recomeço de... estou começando de novo. |
| P7 | Aí cheguei lá (no IFPB), não sabia qual era a diferença entre concomitante, integral, subsequente , essas coisas. Os coordenadores falavam, eu não sabia o que era. Mas aí com o tempo, você vai entendendo. Mas como eu já tinha essa experiência de ter dado aula em Ensino Médio, eu já tinha todo um plano de ensino e tal, porque lá ainda não tinha os planos de ensino; todos tinham que fazer os planos de curso. Claro que você pega alguns modelos de internet, mas eu sempre tentei adaptar para o jovem, a sociologia ligada ao jovem e também aos cursos técnicos, né. Mas aí essa adaptação, a gente faz mais na prática. Aí os conteúdos têm que ser os conteúdos mais gerais da disciplina, né. |
| P4 | Mas quando eu cheguei aqui realmente eu fiquei muito perdida, sabe. Eu não fazia ideia do que eu ia encontrar, do que eu ia fazer. Comecei a ‘catar PPC’ de outros campus para ter uma noção do que se fazia em educação técnica, porque eu não sabia o que era aquilo. E até hoje não se sabe direito, mas não é mais uma questão minha, é uma questão dos professores de língua do campus. Eu acho que é uma dúvida mais geral das pessoas, assim. Quem vem trabalhar aqui, seja licenciado, ou da área mais técnica, encontra aqui um contexto que não é muito comum nos outros lugares, né. Muitos professores vêm p’ra cá direto da academia; muitos professores podem vir, como foi o meu caso, de escolas normais entre aspas, né, e muitos podem vir também da indústria. Então é um contexto que não se enquadra em nenhuma dessas situações, né. |

FONTE: O autor (2018).

De outra perspectiva, dentro de cada instituição, os professores evidenciaram suas próprias maneiras de existir e de dar sentidos e significados ao cotidiano escolar, como apresentaram os relatos dos professores **P6 e P7**(ver quadro 10). De qualquer forma, mostraram que se sentem desconectados e sem saber por onde começar a cada reinício em uma instituição pública federal.

As respostas dos participantes da oficina indicaram também que uma das dificuldades da atuação docente nos Institutos Federais, ao menos em um primeiro momento, é a compreensão da finalidade e dos objetivos da Instituição. Isso, principalmente, porque estes fins são bastante singulares em termos do projeto de formação de sujeitos, e guardam uma grande abrangência de atuação docente. A atuação nos Institutos Federais possibilita ao mesmo professor atuar desde os mais variados cursos de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores, passando por cursos Técnicos, entre eles o Integrado ao Ensino Médio, chegando aos cursos Superiores e de Pós-Graduação.

Além das atividades de ensino, as atividades de pesquisa e extensão, assim como as de gestão, também fazem parte da rotina deste profissional, ficando mais evidente no discurso do/a professor/a **P1**(ver quadro 10), assim como a preocupação com a melhora progressiva e aperfeiçoamento da atuação docente. Estas dificuldades foram apresentadas tanto por aqueles que vieram de outras áreas de atuação que não

a docência, quanto para os que já tinham uma formação inicial nas Licenciaturas e que já haviam lecionado em outras instituições de ensino, sobretudo no Ensino Médio Regular, como afirma o/a participante **P4**(ver quadro 10).

Além disso, quando se reuniram em grupos para responder às questões propostas pelo pesquisador, os participantes apontaram como dificuldades, sobretudo, a organização para o trabalho em cada área, e a burocracia institucional, materializados nos seguintes pontos: a articulação entre as áreas (trabalho integrado) e *os poucos momentos de discussão e planejamento entre os professores*; muita informação sobre a instituição, para absorver em pouco tempo; a adaptação pedagógica e metodológica; o desconhecimento dos processos institucionais implantados e as muitas tarefas a serem executadas em pouco tempo.

Para Marcelo Garcia (2009), é importante:

[...] entender-se o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-os na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do *eu* profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. As identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais (GARCIA, 2009, p. 7).

Neste contexto, compreende-se que há a necessidade de se construir com os professores do campus espaços coletivos de aprendizagem, autoconhecimento e desenvolvimento da docência, buscando constituir o que apareceu com maior veemência neste levantamento de dados, e que se refere a suas identidades profissionais.

6.3 AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O CURRÍCULO INTEGRADO

Uma das principais dificuldades encontradas na atuação docente no IFSC de Canoinhas têm relação direta com o domínio da proposta de currículo para o Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais. Essas dificuldades no trabalho com o currículo apareceram nos discursos, mais uma vez, em relação à desintegração entre

as áreas de conhecimento, ou seja, a falta de diálogo entre os docentes da formação geral e os da formação técnica. Tais elementos se materializam, sobretudo, na construção dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), e, por conseguinte, nas práticas docentes cotidianas.

Na apresentação e nas reflexões sobre as concepções da proposta de formação no Ensino Médio Integrado, surgiram, também, divergências primordiais quanto à concepção de formação dos alunos. Estas visões transitaram entre a ideia de formação apenas para o mercado de trabalho e a formação integral do sujeito, a qual configura uma das diretrizes centrais dos IFs.

Neste sentido, a concepção de formação do aluno, assumida pelas diretrizes institucionais, é a de não apenas formá-lo para a sua inserção no mercado, mas considerando em sua formação todas as dimensões humanas, como o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, levando o jovem a compreender o mundo à sua volta e a transformá-lo. Desta maneira, Assis e Neta (2015), consideram que:

a concretização das práticas que tornam a proposta possível depende do trabalho docente, de um conjunto de operações didáticas coordenadas entre si que convergem para a realização da tarefa de ensinar. Além de ter muito claro o projeto de homem e de sociedade no qual se baseia a proposta, o professor deve ter uma formação que o capacite para sua materialização (ASSIS; NETA, 2015, p. 4).

Assim, a construção de espaços de aprendizagem docente poderia diminuir este distanciamento. Possibilitaria um trabalho coletivo no sentido de planejar e articular práticas pedagógicas significativas, indissociáveis entre a formação geral e técnica, buscando ações capazes de concretizar uma formação integral dos alunos do Ensino Médio Integrado.

QUADRO 11– AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O CURRÍCULO INTEGRADO

| Professor/a | Depoimento |
|-------------|--|
| P7 | Então você tem que escolher bem os conteúdos do que dar e tal. E esse problema de desintegração , digamos assim, entre as áreas de humanas, principalmente sociologia e filosofia, que já sofreu historicamente e sofre sempre nesse sentido, porque às vezes os professores das áreas mais técnicas, cada um puxa para seu lado, né. E às vezes não entendem a importância das ciências humanas, né. Principalmente sociologia e filosofia. Porque, mesmo na formação deles, eles não tiveram. Só ouviram falar o que é ‘pelos outros’. E aí às vezes são disciplinas que são tão importantes como qualquer outra, mas falta às vezes a legitimidade, no espaço escolar. Inclusive nos Ifs não é diferente, porque há ainda aquela mentalidade “o passado sempre volta, ou do Cefetão”. Que são os CEFETs do tecnicismo, influenciado pela ditadura militar e tal ou, que quer formar o aluno só p’ro mercado de trabalho e pronto. Não precisa pensar, refletir, ter senso |

| | |
|----|--|
| | crítico, ser cidadão atuante, não precisa construir uma sociedade democrática, plural, diversa, não precisa. Por isso que, às vezes, a proposta do IF de 2008, é ligada em esperar isso. É a proposta de criação dos Ifs. Não é formar só para o mercado de trabalho. É formar o sujeito integral. A formação humana também é muito importante. |
| P3 | Eu acho sim: quando trabalhávamos só com o concomitante, onde o 2º grau era ministrado lá fora, nós ainda tínhamos uma certa...não digo autonomia e nem liberdade...eu acho que o professor que não tivesse tão preparado pedagogicamente, que tivesse o conhecimento do chão da fábrica, como você fala, o conhecimento técnico da profissão, porque eu vejo da seguinte forma: eu acho que um curso técnico ele tem que realmente passar para o aluno, para o estudante, ou para o que é a profissão lá fora, entendeu? Acho que isso tem que deixar bem claro. Ele tem que passar o que é a profissão depois. Aí eu acho que aquele professor que não tiver tão preparado pedagogicamente, ele até consegue dar a volta por cima. Agora o momento em que nós colocamos o currículo integrado eu acho que a coisa fica um pouco mais delicada. [...] Eu senti essa diferença. Enquanto eu só tinha o curso técnico concomitante e o subsequente, eu via uma realidade, uma forma de dar aula para os meus alunos. A nossa avaliação era independente; os nossos Conselhos de classe tinham uma característica. Hoje que nós temos o integrado, o Conselho de classe é diferente, a avaliação é diferente. Então nós realmente precisamos de uma formação pedagógica um pouco maior, para não entrar em conflito com o núcleo básico. Eu vejo assim. |
| P8 | Eu acho assim: da parte do pessoal licenciado, muitas vezes eles não entendem os cursos técnicos, né...e isso aí cria uma, um distanciamento que o que se falou aí: que daqui a pouco vai começar a dar choque.[...] Só que pra isso eu entendo que tem que ter um PPC do curso muito bem construído e realmente integrado ... que não existe isso aqui ! |
| P7 | E que os professores possam se articular entre e fazer a interdisciplinaridade de fato, a integração do currículo. A gente tá no segundo ano do integrado aqui, mas não há de fato a integração. Você tem dois temas geradores, foi criado o GT mas as pessoas não conseguem se reunir, porque talvez sejam muitas coisas. Esses controles docentes também, que talvez seja muito forte, né, com agenda e não sei o quê. Você tem que preencher lá no planejamento e você acaba fazendo bem mais, mas acho que se tivesse esses espaços de articulação docente, já garantidos, partindo de uma coisa institucionalizada. |
| P7 | O problema é que, nós das humanas, discutimos um pouco dessa questão, principalmente sociologia e filosofia, a questão da legitimidade. A gente vem sempre trabalhando numa luta diária pelos espaços, né. E muitas vezes há uma hierarquização de conhecimento por parte de professores e de alunos. Aí às vezes as nossas disciplinas são desmerecidas em algum sentido. Por exemplo, às vezes tem uma prova de uma outra disciplina que eles acham mais importante, tanto na educação geral quanto no curso, mas, portanto, para a profissão deles. A que o professor cobra mais e não sei o quê. Quem dá aulas técnicas, não querendo fazer uma divisão de técnico e não-técnico, mas o professor, o argumento dele é que isso aqui você vai usar na tua profissão. Aí eles vão, se esforçam, e aí às vezes acabam deixando de estudar para as nossas áreas. Então esse é um problema. |
| P7 | E tem alguns que são desses conhecimentos da área técnica que acha que o deles é técnica e é prática... que joga todas as nossas disciplinas na área teórica. Teve até um debate na época que estava falando sobre o currículo, sobre a importância de ter mais aula de sociologia e filosofia.... não existe teoria sem prática nem prática em teoria. Toda prática é orientada por uma teoria, uma tradição do conhecimento. Então esse argumento de que é mais prático, chama mais a |

| | |
|--|---|
| | atenção dos alunos, mas isso é besteira. Tem que encaminhar o ensino dessa teoria e... |
|--|---|

FONTE: O autor (2018).

Como indicou o participante **P8**(ver quadro 11), há uma certa dificuldade dos docentes da formação geral, em compreender as especificidades da área técnica. Por outro lado, de acordo com a fala do professor **P7**(ver quadro 11), constata-se um certo desprestígio das disciplinas de formação humana por parte dos docentes da área técnica. Desta maneira, há um distanciamento entre os docentes que ministram disciplinas destas áreas. Impossibilita-se assim, um trabalho de práticas pedagógicas integradas e integradoras e, por conseguinte, a concretização do currículo integrado proposto para o Ensino Médio.

Diante da desintegração entre os saberes necessários a cada docente em sua área de ensino e as necessidades dos estudantes do curso, de acordo com Silva, Melo e Nascimento (2015, p. 3), torna-se necessário nos processos da formação continuada em serviço:

[...] esclarecer a relação entre teoria e prática, assim como enfatizar a relevância das práticas pedagógicas integradoras, considerando os saberes dos estudantes e princípios como a contextualização e a interdisciplinaridade na definição de um currículo integrado e dessas práticas que possibilitam a formação humana integral (SILVA, MELO e NASCIMENTO, 2015, p. 3).

Esta reintegração de conhecimentos e saberes, não pode ser pensada como algo forçado, uma vez que há diferenças nas formas de pensar e conceber a docência de cada profissional. No entanto, “o encontro” propiciado na formação continuada precisa ser significativo e considerar que há “identidades profissionais” no *campus* de trabalho.

A discussão em torno de pontos de integração do trabalho docente tende a favorecer maior integração entre os docentes. Pode-se citar a questão da relação entre teoria e prática, indicada pelo **P7**(ver quadro 11), a qual se torna uma questão imprescindível a ser tratada por técnicos e licenciados. A formação e atuação do professor nesta perspectiva diz respeito às condições que possa adquirir para desenvolver a mediação entre o conhecimento ministrado e o jovem do ensino médio. A questão colocada pelo professor, referente ao exercício do trabalho intelectual, na

sociologia e filosofia, diz respeito à formação do professor como intelectual que forma novos intelectuais, como propõe Giroux (1997).

Pena (2011) cita Shulman (2005), que no âmbito dos estudos sobre a aprendizagem da docência, refere-se a uma base de conhecimento para o ensino, como um repertório profissional. Este repertório, por sua vez, contém categorias de conhecimentos necessários à compreensão que o professor precisa para promover as aprendizagens de seus alunos. A partir do domínio dessa base de conhecimentos, o professor transforma estes conteúdos em formas de atuação.

6.4 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA ESPECÍFICA E A MEDIAÇÃO DOCENTE

A questão da formação específica para a docência apareceu para os colaboradores desta pesquisa, com variados pontos de vista. Entre os professores licenciados, por um lado, alguns reconhecem e destacam a importância desta formação que não é somente técnica, mas que depende da integração com as disciplinas de ciências humanas, para a prática diária, como é possível observar no depoimento de **P7**(ver quadro 12). Por outro lado, ainda que reconheçam essa importância, alguns apontaram limites do conhecimento das Ciências da Educação aprendidos em disciplinas dos cursos de Licenciatura e suas articulações reais no contexto de trabalho, como indicam **P9**(ver quadro 12).

Os depoimentos dos professores que reconhecem a importância da formação profissional para a docência vão ao encontro do que propõe Tardif (2014). Neste sentido, entre os diversos saberes mobilizados por estes profissionais na atividade de ensinar, das mais variadas fontes – saberes disciplinares, curriculares e experienciais – os saberes das Ciências da Educação e os saberes pedagógicos, destacados por **P7**(ver quadro 12), ganham respaldo teórico quando Tardif (2014) afirma que a prática docente é:

uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (TARDIF, 2014, p. 37).

É importante destacar também que os saberes pedagógicos aprendidos e construídos nas formações e nas atividades docentes não se restringem apenas às metodologias de ensino ou à didática. Para vários professores, sobretudo aqueles que não tiveram a licenciatura como formação inicial, o saber pedagógico é diretamente relacionado ao *como ensinar* ou *como dar uma boa aula*, excluindo todo um *corpus* de conhecimento relacionados ao fazer docente.

Neste sentido, por exemplo, os conhecimentos da construção dos projetos pedagógicos dos cursos e de currículos integrados passam a ter grande destaque para a formação de estudantes do Ensino Médio, e, por isso, também para os professores. Da mesma forma, ganham destaque a formação geral quanto aos valores humanos sociais para a cidadania contemporânea, e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem e formação profissional.

A percepção dos professores sobre quem trabalha com os cursos técnicos e domina os conteúdos de uma área técnica e por isto se fecha nestes limites da técnica, nos IF, parece incomodar alguns professores licenciados por um lado. O **P7**(ver quadro 11), por exemplo, ao expressar esta questão, procura não defender uma divisão entre o ensino técnico e o não técnico. Ressalta, no entanto, que o argumento do professor da área técnica é de que o estudante vai usar estas aprendizagens na sua profissão. Lembra que nos cursos técnicos o esforço do aluno é muito grande e por isso ele deixa de estudar as áreas de humanas, de sociologia e filosofia, por exemplo.

Nesta direção, os professores foram fechando algumas conclusões importantes sobre o ensino e a aprendizagem a partir do trabalho curricular, mas reportaram-se ao currículo integrado do Ensino Médio, levando a situar as necessidades de domínios teóricos sobre as disciplinas que ministram. Um dos professores, o **P7** (ver quadro 11), afirmou que, no trabalho curricular, “não existe teoria sem prática nem prática sem teoria. Toda prática é orientada por uma teoria, uma tradição do conhecimento”. Para esse professor, o argumento de que o que é mais prático chama mais a atenção dos alunos não é uma afirmação verdadeira ou válida para a formação integral do estudante.

Para outra dupla de participantes, o distanciamento entre a parte teórica ofertada nos cursos de Licenciaturas e a prática docente no cotidiano escolar é fator limitante desta formação professoral. Para eles, esta relação não consegue dar conta dos problemas reais da sala de aula, da realidade de trabalho destes profissionais.

Nesta perspectiva, Hagemeyer (2016) refere-se aos conhecimentos e saberes necessários aos professores de forma contínua e como processos de aquisição da docência. Cabe retomar a definição de Flores (2004, p. 87), quando afirma que “aprender a ensinar não se resume à mera aplicação de um conjunto de técnicas e destrezas, mas implica também na construção de conhecimentos e de sentido sobre a profissão docente, num diálogo permanente com a prática”. A questão dos processos formativos contínuos como aquisição da docência, bem como o discernimento sobre a construção de conhecimentos que deem sentido à atuação do professor, referenciam a identidade docente no *campus* pesquisado.

Cabe retomar, neste ponto, as contribuições de Shulman (1886;1987; 2005) para as análises investigativas sobre a função dos professores, a partir do estabelecimento das categorias, descritas abaixo, as quais caracterizam os processos de formação da identidade e profissionalidade dos professores. O autor indica que a constituição dos saberes dos professores tem origem em conhecimentos de base, que assim qualifica:

- *o conhecimento do conteúdo*, no qual o professor *compreende* a estrutura da matéria por meio de *estrutura substantiva*, que consiste na organização dos conceitos da disciplina para incorporar noções e fatos, fazendo com que os alunos percebam o que é essencial no que é ensinado;
- *o conhecimento curricular*, que se refere aos programas elaborados para o ensino de conhecimentos e assuntos específicos e tópicos em um nível dado, sendo que o adquire pela via das *propostas e diretrizes oficiais* curriculares, nos quais passa a distinguir o conjunto de conhecimentos, características e conceitos que servem como indicações ou contra-indicações para as situações particulares da docência;
- *o conhecimento pedagógico ou pedagogizado*, que vai *além do conhecimento da matéria*, da proposta oficial e do assunto por si mesmo, para a dimensão do conhecimento do *assunto para ensinar*. Nele, o professor estabelece mediações a partir de analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações, modos de formular um assunto para torná-lo compreensível aos outros, incluindo o que faz um assunto fácil ou difícil;
- *o conhecimento dos alunos* e de suas características, que considera a transmissão do conteúdo a partir da cultura do aluno e da forma como aprende, transformando o conteúdo e possibilitando sua compreensão;

- *o conhecimento do contexto educacional*, que considera o desenvolvimento da profissionalidade docente em ligação estreita com a instituição escolar e o contexto social em que se insere. Neste processo, pode-se observar a inserção do professor na cultura escolar e a aprendizagem de experiências compartilhadas;
- *o conhecimento dos fins educativos*, que dizem respeito aos valores e significados filosóficos e históricos. Situam-se aí as posições conceituais e políticas, a criticidade nas interpretações e a escolha de metodologias e atividades a partir das propostas pedagógicas escolares. A partir destes conhecimentos pode-se compreender como os professores constroem as práticas que os identificam.

Neste contexto, as atitudes, as concepções dos professores e as formas adotadas de mediar o ensino e suas relações com a formação humana de jovens estudantes estão intimamente relacionadas, como afirmou Dayrell (2013). Retoma-se a questão discutida no item anterior sobre o trabalho curricular no ensino médio, quanto às decisões sobre o quê ensinar, ou de como ensinar e de como os jovens do Ensino Médio aprendem e relacionam conhecimentos, valores e atitudes diante da vida atual. Esta é uma questão fundamental para os docentes desta etapa de ensino, nos Institutos Federais. Entre os polos do trabalho curricular, situam-se as identidades docentes referenciadas pelas práticas dos professores, que demandam um domínio teórico prático, no qual são mobilizados seus conhecimentos e saberes, e que demandam a atitude de estudo e pesquisa, para que possam ser utilizados nas mediações que levem à real aprendizagem.

Retomando nesta questão as observações de Gimeno Sacristán (1998), o professor é *mediador* entre o aluno e a cultura através do processo cultural no qual está inserido, devido aos conhecimentos que ele detém e, ainda, à significação que atribui ao currículo em geral e ao conhecimento que transmite em particular. O papel do professor é decisivo na *filtragem do currículo*, pelos significados dos conteúdos e ensinamentos que propicia, do ponto de vista social, que não são equivalentes, nem neutros.

Para Küenzer e Rodrigues (2003), o ensino requer *a mediação* da ação pedagógica. Nesta perspectiva, ao caracterizar o conhecimento tácito, da experiência docente na prática, as autoras referem-se ao trabalho produtivo na sociedade atual, que passa a exigir um novo modelo de atuação docente ou competência. São os

processos pedagógicos intencionais, sistematizados, no entanto, que, mediante as relações entre teoria e prática, ensinarão a conhecer. Assim, não basta inserir o indivíduo em um corpo de conhecimentos ou em determinada prática para que ele espontaneamente aprenda.

Há um trabalho docente de compreensão de necessidades da aprendizagem para o empreendimento de mediações com base no conhecimento científico, técnico profissional, e de outras formas, sempre articulados aos processos macro e micro sociais e culturais presentes na sociedade. Os processos da formação docente inicial e continuada, portanto, exigem que os conhecimentos docentes possam se integrar às análises conjunturais de cada momento histórico, no ensino e formação humana que promovem, em cada estabelecimento do ensino médio.

6.5 NECESSIDADES REAIS DA DOCÊNCIA NO EMI

As oficinas desenvolvidas com os professores oportunizaram que olhassem para suas trajetórias relacionando-as com os processos que têm vivenciado como docentes. As opiniões trouxeram à tona aspectos essenciais para a compreensão da docência no IF de Canoinhas.

A característica do trabalho docente nos IF foi, por várias vezes, evocada pelos professores, sendo que alguns sentem a importância de ter a formação pedagógica, buscando um preparo para a sala de aula, mas podendo desenvolver o ensino num outro contexto, neste caso, nos cursos de formação profissional técnica. Esta atuação impõe ao professor a formação de conceitos sobre a educação escolar, o que é ensinar e levar a aprender, como proceder para realmente ensinar o que se deve ensinar.

Neste sentido, observou-se que os professores não sentiram, em suas formações nas licenciaturas, que o curso os preparou para o enfrentamento dos problemas reais da prática docente. O **P9**(ver quadro 12), refere-se à sua formação dizendo que teve um bom aporte bibliográfico e teórico, no entanto, na disciplina de didática ou de metodologia de ensino, declara que não foi pensada a partir de problemas de sala de aula.

QUADRO 12– NECESSIDADES REAIS DA DOCÊNCIA NO EMI

| Professor/a | Depoimentos |
|-------------|--|
| P7 | Acho que essa formação específica de docente é muito importante. Eu acho que você repensar suas práticas pedagógicas, pensar como você atua não só em sala de aula, mas em outro contexto ... é o (currículo único) que se espera hoje. É importante. Porque se o cara não tem formação sobre isso, não vai nem parar para discutir. Vai meio que aprendendo, meio que tateando, né. E isso traz bastante dificuldade. Eu acho que a qualidade do docente, interfere inclusive na qualidade da aula, né. |
| P7 | Porque a pessoa tem que saber o que ela tá fazendo e por quê ela tá fazendo isso daquele jeito, né. Que conceito ela tem de educação? O que é ensino e aprendizagem p'ra essa pessoa? A pessoa nunca refletiu sobre isso... porque que ela faz daquele jeito? E o quê é que vai gerar de consequência agir daquela forma. |
| P9 | Eu acho que a formação para o ensino nas licenciaturas é muito ruim porque a gente não trabalha com problemas reais. Eu tive toda ela, assim, bibliográfica e teórica. Mesmo a disciplina de didática, mesmo a disciplina de metodologia de ensino, não foi pensada a partir de problemas de sala de aula. |
| P3 | Aí, naquela ambientação que a gente faz, eu fiz a minha ambientação em Florianópolis, e tinha uma palestra de uma pós-doc, na área de Pedagogia, e na palestra dela... numa certa altura da palestra ela disse que o nível, a qualidade de ensino nos Institutos Federais deixava a merecer porque engenheiros, médicos, odontólogos, dormiam engenheiros, médicos e odontólogos e acordavam professores dos Institutos Federais. Entendeu? [...] Eu me senti ofendida com aquilo! Por que eu acho assim: eu sou engenheira, hoje eu já tenho uma pós-graduação, tenho mestrado, mas na época eu não tinha nem pós-graduação e nem mestrado, eu não tenho nenhuma qualificação na área pedagógica, tanto é que eu falei que sinto essa necessidade, entendeu? Só que eu acho que se o edital me permitiu estar aqui ela não tem o direito de dizer que o ensino está desmerecido em qualidade, porque estas pessoas estão dentro do Instituto, entendeu? Aí criou-se uma polêmica muito grande depois da palestra dela quando ela abriu para conversação. [...] Eu acho que são contradições que têm que ser resolvidas para daí serem cobradas, sabe? Pode me questionar a minha qualidade pedagógica, pode questionar a minha qualidade de aula, mas se você me aceitou aqui dentro assim, você tem que proporcionar que eu me qualifique nessa área também, não só na minha área técnica como eu já tive oportunidade, graças a Deus, de ter afastamento e tudo e estou me qualificando” |
| P1 | [...] eu concordo com tudo que ela falava e mais: aquela fala de justamente assim: ah, os técnicos dormem técnicos e acordam professores, é o que eu vejo que acaba acontecendo justamente isso. A pessoa se inscreve e já acha que – não, eu vou dar aula, dar aula é fácil e eu vou entrar e ok, dei aula, cheguei lá...e não, se depara justamente com pô, não é assim. Né? Tem uma coisa que eu acho assim apaixonante na Pedagogia que se chama Didática, né...é uma coisa que p'ra mim, é uma coisa que me instiga, uma coisa que eu imagino assim que tomara que daqui a 10 anos eu tenha algumas didáticas que eu considere assim, super legais [...]. Por que o pensamento é bem esse: entrei e tá. Hoje eu sou engenheiro, tem concurso sobre isso e eu vou fazer porque posso ser professor ali, entrei na sala de aula e ... não. Não é assim, né... |
| P8 | Eu acho assim: primeiro, fico até meio constrangido de falar, às vezes posso estar falando alguma bobagem porque eu estou aqui a pouco tempo, mas assim... porque eu acho que a questão é muito mais ampla. Por que todas as vezes aqui no IFSC que eu vi esse debate...eu vejo...quem tem a formação pedagógica, chegou lá no final lá do que o.. - esqueci o nome do autor-...do Paulo Freire...ele tá completo, ele é perfeito e quem não tem tudo a se desenvolver. Quando na verdade, na prática, [...] o que eu vivenciei na minha prática é que as pessoas que tinham formação assim mais pedagógica, licenciados, elas sentiam muitas vezes dificuldades de dentro de um curso técnico, contextualizar as coisas, de dar exemplo do que é a parte técnica. E a pessoa que é técnica, ela tem dificuldade, muitas vezes, de incrementar as dinâmicas pedagógicas e fazer a disciplina |

| | |
|-----------|---|
| | <p>avançar. Então assim, o licenciado também não vejo construção. Os dois precisam avançar, os dois precisam conversar, esses tipos de coisa. Agora tem uma coisa: o licenciado, a pessoa que vejo assim como licenciada, ela tem muita chance, ela pode ser licenciada e nunca ter tido experiência técnica. Agora a outra pessoa quem formada bacharel foi aluno, cara! A gente não pode esquecer disso. Então assim, eu tive professores bons, com didáticas diferentes, vi que deu certo e o que o não deu certo, como o que eu queria que fosse e, às vezes, eu acho que tem que ter uma delicadeza nessa conversa pra assim...não passar meio que por cima assim...de não reconhecer esses saberes que podem ser desenvolvidos por cada um de nós durante a nossa trajetória de aluno, entendeu?</p> |
| P9 | <p>E eu vou falar pra você, cara, que a licenciatura ela me proporcionou muito, muito menos do que o meu bacharelado. Porque eu lembro assim: o que eu estudei em Pedagogia, - eu não estou querendo falar mal dos pedagogos -, muito pelo contrário, foi muito interessante. Eu não sei se foram os professores também, né. Eu não sei se foi a minha atitude como aluno adolescente. Quando (você é) muito radical, tudo acaba entrando por aqui e saindo por ali. Você não consegue absorver o real conteúdo que deveria ter absorvido. Então eu acho assim: é importante, mas não é determinante, sabe. Porque eu vejo que tudo o que eu aplico na verdade eu aprendi nas disciplinas de licenciatura, né. Ai eu posso estar falando bobagem porque eu tive dois ou três professores da licenciatura, que só trabalhavam na universidade, que eles me ensinaram a ser professor. Esses caras, eu não sei qual é a formação, a bagagem pedagógica deles, pode ser possível falar que eles aprenderam lá atrás, por isso eles conseguem passar isso p'ra gente. E, falando nisso, vem um ponto que eu acho engraçado. Em cada lugar é diferente. E a pedagogia que eu aprendi lá, ela (não) se aplica aqui e muito menos em alguns lugares. Então, na minha opinião, eu acho que não precisaria ter licenciatura, né. Você nem precisaria ser bacharel. Você precisaria fazer determinadas coisas. Aquele currículo lá e tal. E tudo o que eu aprendi eu não consigo aplicar aqui, nem metade, né. E tudo isso que a gente tá passando. Esses conflitos, na minha opinião, eles são transitórios porque aqui é tudo muito novo. Então é muito complicado, cara. Você tem uma instituição nova, professores formados recentemente ou que vieram de seus mestrados agora com ideias que muitas vezes são conflitantes, sabe. E aquilo não se aplica naquele instante, né. Então eu vejo assim: aquele furacão de ideias, todo mundo quer fazer do seu jeito, ou como acha correto e muitas vezes as pessoas acham que o que o outro faz é errado. Então eu penso que é transitório. Se você fazer a mesma pergunta daqui uns cinco anos, quando tiver quatro, cinco turmas formadas, com certeza vai ser muito melhor, inclusive por causa dessas pessoas que estão aqui hoje.</p> |

FONTE: O autor (2018).

Ficou evidente nos depoimentos que, mesmo aqueles docentes que fizeram cursos de Licenciatura, ainda que muitos deles com larga experiência docente anterior ao IFSC, sentem dificuldades no exercício da profissão. Referiram-se a necessidades formativas que qualifiquem o seu trabalho, não sendo uma urgência, portanto, específica e exclusiva dos bacharéis e dos tecnólogos, muito embora a formação inicial para docência seja primordial. Como afirma **P1**(ver quadro 12), o processo de tornar-se professor não é simples e não acontece de um dia para o outro, ou com uma aprovação em concurso público.

No âmbito dos Institutos Federais, os professores referiram-se a “campos de conflito”, e para o **P9**(ver quadro 12), pelo inusitado da situação que enfrentam. Trata-

se de uma instituição nova, na qual há professores formados muito recentemente, alguns vindos de mestrados com ideias conflitantes: suas opiniões não se aplicam no instante em que entram. “Tudo se dá como um furacão de ideias. Todos querem fazer do seu jeito, como acha correto, e um acha que o outro está errado, o que a professora qualifica como um primeiro momento e transitório” (P9).

A ideia de que este é um primeiro momento é real, mas não poderá persistir indefinidamente, uma vez que esta proposta tem o objetivo de favorecer os estudantes do Ensino Médio. É importante retomar a importância do espaço criado das oficinas, que funcionaram como momentos de liberdade de expressão, mas que, a partir das questões tratadas, puderam expor a realidade evidenciada nas preocupações que os participantes externaram. P9(ver quadro 12) também se refere ao tempo a ser dado para as trajetórias docentes nos IF, que trarão aprendizagens, aproximando as pessoas e tornando este ambiente com mais condições de entrosamento.

Nóvoa (1995), nesta questão,

afirma que “ainda que as instituições escolares estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham (NÓVOA, 1995, p. 29).

Também cabe retomar as análises de Ezpeleta e Rockwell (1989), que consideram a instituição escolar como espaço sociocultural. Para as autoras, os sujeitos estão envolvidos num complexo emaranhado de relações sociais que incluem confrontos, negociações, resistências, acordos, concessões, exclusões, práticas, normas individuais coletivas. Tais relações configuram a vida na instituição, que acaba por produzir uma cultura escolar da qual decorre a cultura de seus profissionais, definida por Forquin (1993) como “cultura da escola”.

Como tema que interpela as discussões sobre a atuação docente na escola contemporânea, a cultura escolar, de acordo com Frago (2000), tem sido entendida como uma das “caixas pretas” da historiografia educacional pois, no conceito o autor denuncia “modos de pensar e atuar que proporcionam a seus componentes estratégias e pautas para desenvolver-se tanto nas aulas como fora delas” (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 100).

A função institucional escolar consiste em promover uma incorporação de valores, hábitos, comportamentos, saberes que, em última instância, precisam ser

repensados. Assim, é preciso destacar que, embora cada instituição escolar ou formativa apresente processos culturais próprios, estes se vinculam aos objetivos educacionais, como preconizou Forquin (1993). A cultura, para este autor, carrega, em si, estreitas relações com as dimensões política, econômica e social.

No espaço escolar se entrecruzam diversas e diferentes culturas e, para o autor, a imersão dos professores na cultura que vai sendo criada nos Ifs apresenta uma demanda particular, a ser interpretada, para ser repensada e levada em conta, se quisermos buscar formas de real aprendizagem aos estudantes do Ensino Médio.

A essa cultura produzida na escola, Frago (2001) conceitua como conjunto de práticas, normas, procedimentos e ideias expressas em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola e define como:

modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados. Tais processos servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, e entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas presentes no nível de ensino, como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 100).

Assim, a cultura escolar requisita, seleciona conhecimentos, metodologias e atitudes e desconsidera aspectos das demandas e exigências sociais e culturais de um contexto histórico; a cultura da escola, por sua vez, é a instância de mediação entre significados, sentimentos, condutas da comunidade, profissionais e alunos.

O exercício da docência requer formação, como declara **P3**(ver quadro 12). Esta formação deve ser contínua, planejada e sistematizada a partir da realidade e do contexto de exercício profissional. Neste sentido, Marcelo Garcia (2009, p.7) compreende este movimento de formação contínua, como de *desenvolvimento profissional*, e o define como “um processo [...], no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional”.

Para a instauração da formação continuada no IF, cabe retomar a contribuição de Giroux (2003, p.112) com base em Homi Bhabha (1995,1997, 2013). Estes autores defendem a necessidade das análises culturais no âmbito educacional. Nesta perspectiva, Bhabha (2013) afirma que a noção de cultura deve ser tomada numa perspectiva interativa, como algo que constantemente se recompõe, a partir de uma

ampla variedade de fontes e num processo híbrido e fluído. Bhabha (2013) refere-se às relações que resultam dos confrontos e diálogos que transitam no âmbito cultural escolar.

Nesta perspectiva, considerando as diferentes origens dos professores técnicos e licenciados do campus de Canoinhas, a questão crucial refere-se a não mudar as narrativas das histórias e depoimento dos professores. Segundo Bhabha (2013, p. 403) “transformar nossa noção do que significa viver, do que significa ser, em outros tempos e espaços diferentes, tanto humanos como históricos”, traduz a importância que confere à negociação, termo que utiliza como categoria de estudo e análise cultural.

As posições de interação, interlocução, trabalho coletivo, compartilhamento e diálogo, nos Institutos Federais, e neste campus em que se desenvolve a EPT, são atitudes e ferramentas para relações mediadas pelo pedagogo, na construção da identidade docente, e na construção de espaços da formação docente continuada no Ensino Médio Integrado. Pode-se depreender nas visões de Giroux (2003) e Bhabha (2013) o processo cultural híbrido que se instaura no âmbito dos Institutos Federais, a partir das trajetórias diversificadas e de diferentes origens, presentes na construção da docência naquela instituição. Tal configuração não comporta uma ideia de homogeneidade, mas de negociações entre estas diferentes posições, e o que se quer como objetivos de ensino e formação profissional para os estudantes daquela região.

Desta forma, as políticas e propostas curriculares prescritivas para o ensino médio, precisam ser discutidas e analisadas pelos professores, como um dos pontos principais da docência e para o qual precisa convergir sua formação continuada. Neste sentido, ao professor cabe considerar o objetivo precípua do Ensino Médio Integrado: levar os alunos ao conhecimento científico e técnico nas diversas áreas de ensino, o qual não pode estar descolado da formação integral dos estudantes.

Nesta perspectiva, os objetivos de integração entre as áreas científica e técnicas, contemplados na proposta de Ensino Médio Integrado, estão intrinsecamente relacionadas à formação humano social e cultural dos estudantes. Esta formação se articula às mudanças contemporâneas que estão relacionadas a cada tema, conteúdo, assunto ou área de ensino, e precisam compor processos híbridos no trabalho curricular, constituindo outro ponto importante de convergência da atuação de pedagogos e professores.

A criação de espaços de formação continuada em serviço, e a busca de processos formativos que propiciem o desenvolvimento profissional docente, para realmente integrar os conhecimentos curriculares, saberes e práticas dos professores, tornam-se imprescindíveis. A organização da formação continuada pelo pedagogo, por sua vez, está intrinsecamente implicada na programação e organização de atividades que possam prever negociações entre as diferentes visões e trajetórias dos professores, tendo como questão central a formação dos/as estudantes, como homens/mulheres, cidadãos contemporâneos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este trabalho de pesquisa, cabe retomar o caminho traçado em sua construção, considerando o problema e os objetivos que orientaram o seu desenvolvimento. É necessário considerar também que este trabalho investigativo traz algumas leituras possíveis da realidade estudada, deixando abertas novas possibilidades de análises e reflexões.

Esta investigação decorre da criação dos Institutos Federais, com a sua rápida expansão e interiorização, a partir de 2008, para regiões com características e necessidades próprias, diante das demandas geradas pela proposta de EMI e das diferentes formações e experiências profissionais dos docentes. É a partir deste quadro complexo que se torna necessário o apoio específico aos processos de constituição da identidade docente nestas instituições de ensino.

Ante este cenário, portanto, a pesquisa teve como propósito compreender o processo de construção da identidade docente dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no IFSC *Campus* Canoinhas, a partir das demandas geradas pela proposta curricular do EMI, visando a construção, mediada pelo pedagogo, de espaços de interlocução, problematização e apoio à constituição da identidade docente. Assim, buscaremos retomar cinco pontos que decorreram do problema pesquisado, buscando analisá-los respondendo aos objetivos específicos propostos para a construção deste trabalho.

O primeiro ponto decorreu da proposta de iniciar a construção da identidade docente no referido campus, o que requisitou a identificação do perfil dos professores atuantes no EMI, como foi proposto no primeiro objetivo específico desta investigação. Na coleta de dados, utilizei um questionário como estudo exploratório e assim foi possível identificar que o perfil dos docentes que atuam no IFSC *campus* Canoinhas é relativamente jovem, sendo 60% deles com idade entre 25 e 35 anos, com a predominância de profissionais do sexo feminino. Em relação ao tempo de atuação docente, 85% deles têm entre 5 meses a 10 anos de atuação na profissão, sendo que 35% estrearam na carreira no IFSC, revelando um perfil também jovem na profissão, o que pressupõe a necessidade de um investimento na constituição de sua identidade docente. A maioria dos professores pesquisados possui mestrado ou doutorado e trabalha em regime de dedicação exclusiva, o que garantiria as condições para o investimento em atividades de formação continuada nesta perspectiva, e uma vez que a

qualificação dos professores, a partir de cursos de formação inicial e na pós-graduação, parece não garantir, no entanto, uma atuação segura ao desenvolver o trabalho pedagógico docente.

Assim, busquei detectar a opinião dos professores sobre a ideia de que, para ser professor de disciplinas de formação profissional, não seria necessária a formação pedagógica. A maioria respondeu que acredita que a formação específica para a atuação docente ajudaria em suas práticas. No entanto, os professores não procuram eventos ou cursos de formação pedagógica ou específica que contribuam para o exercício do magistério. Ainda assim, reconhecem que projetos para formação continuada em serviço seriam importantes.

Diante disso, permanece a ideia de que o trabalho com o conhecimento dos conteúdos das áreas tecnológicas, aliado ao conhecimento tácito da profissão, é mais valorizado, ficando os conhecimentos pedagógicos, muitas vezes, relegados a um segundo plano. Predomina também por um lado, que o saber pedagógico se refere apenas ao *como ensinar* ou *como dar uma boa aula*, não reconhecendo um *corpus* de conhecimentos relacionado ao fazer docente. Por outro lado, os licenciados reconhecem que há um distanciamento entre a teoria ofertada nos cursos de licenciatura e a prática docente no cotidiano escolar, não dando conta, assim, dos problemas reais do ofício docente.

A qualificação dos professores, a partir de cursos de formação inicial e na pós-graduação, não parecia garantir, no entanto, uma atuação segura ao desenvolver o trabalho pedagógico docente. Busquei, assim, detectar a opinião dos professores sobre a ideia de ser professor de disciplinas de formação profissional e a necessidade da formação pedagógica. A maioria respondeu que acreditava que a formação específica para a atuação docente ajudaria ou seria importante em suas práticas.

Ao identificar as percepções dos professores sobre a opção pela docência no Instituto Federal, um segundo aspecto a ressaltar, refiro-me ao segundo objetivo específico proposto na pesquisa. No grupo inicial pesquisado, permanecia a ideia de que o trabalho com o conhecimento dos conteúdos das áreas tecnológicas, aliados ao conhecimento tácito da profissão, apresentava uma tendência a uma maior valorização da docência, sobretudo para os bacharéis e tecnólogos. Os conhecimentos pedagógicos, muitas vezes, apareceram relegados a um segundo plano e esta era uma observação frequente dos professores licenciados. Estes docentes mostraram não procurar eventos ou cursos de formação pedagógica ou

específica que contribuíssem para o exercício do magistério, mas reconheciam, no entanto, a importância de projetos para formação continuada em serviço em sua atuação.

Predominou ainda na pesquisa exploratória, a ideia de que o trabalho pedagógico, voltava-se ao *como ensinar* ou *como dar uma boa aula*, e não ao reconhecimento de um *corpus* de conhecimentos relacionados aos saberes e conhecimentos ligados à teoria e à prática profissional docente. Nesta perspectiva, os licenciados reconheciam um distanciamento entre a teoria ofertada nos cursos de licenciatura e a prática docente necessária no cotidiano escolar, denotando que os problemas reais do ofício docente, precisariam de maior atenção quanto aos processos de formação, atuação e interlocução pedagógica no campus de Canoinhas.

A partir da caracterização do perfil docente é possível compreender as expectativas de atuação dos professores, em face à complexificação e à rapidez dos processos gerados por mudanças sociais e culturais contemporâneas e suas influências na constituição de identidades. Como afirmou Hall (2015), estes movimentos decorrem da evolução científica, tecnológica e dos processos do trabalho produtivo e da globalização, que geram grande impacto na constituição das identidades culturais. Cabe retomar as contribuições de Hall (2015) com relação à concepção de identidade na modernidade tardia, a qual nos coloca diante do fortalecimento de discussões referentes à classe, ao gênero, à sexualidade, à etnia, à raça e à nacionalidade, entre outras. Neste sentido, fragmenta-se a ideia de uma identidade universal e abre-se a possibilidade de um mesmo sujeito ser representado por novas e múltiplas identidades, quase nunca fixas, muitas vezes contraditórias.

Shulman (1986; 1987; 2005), autor pelo qual também optei para as análises investigativas realizadas, colabora a partir do estabelecimento de categorias que caracterizam os processos de constituição da identidade e profissionalidade docentes. O autor indica que a constituição dos saberes dos professores tem origem em conhecimentos de base, que precisam ser dominados, sendo eles o *conhecimento do conteúdo*, o conhecimento curricular, o *conhecimento pedagógico* ou *pedagogizado*, o *conhecimento dos alunos e suas características*, o *conhecimento do contexto educacional* e, por fim, o *conhecimento dos fins educativos*.

As aquisições de conhecimentos, as concepções e atitudes dos professores estão intrinsecamente relacionadas com as formas adotadas de mediar o ensino e suas relações com a formação humana, sobretudo em relação ao ensino e à formação

de jovens estudantes. Diante destas questões e outras tão complexas que envolvem o exercício do magistério, foi primordial, como terceiro ponto desta pesquisa, a criação de espaços de pesquisa-formação, por meio de atividades em oficinas formativas, que puderam detectar elementos da identidade dos professores com relação à docência que desenvolvem na EPTNM.

Isto posto, a atuação do pedagogo neste contexto, em apoio à atuação dos professores, passou a requisitar o estudo, a atitude de pesquisa e o diálogo constante que os levassem a refletir sobre seus processos de tornar-se docente, o que implicou também em retomar a proposta político pedagógica da EPT, para que se pudesse discutir, refletir e superar inseguranças, levando à descoberta e/ou constituição da identidade dos professores e também aquela identidade requerida ao pedagogo.

Cabe lembrar que ao pedagogo compete o conhecimento da ciência pedagógica, da ética profissional e da análise da realidade da atuação docente, o que significou buscar formas de favorecer as discussões conceituais necessárias no *campus*. Assim, nas discussões proporcionadas pelas oficinas ficou evidente que a grande maioria dos docentes reconhece e afirma serem importantes os espaços de apoio e de formação docente continuada em serviço, ratificando as respostas colhidas no estudo exploratório e identificadas pelo primeiro objetivo específico. As ações de formação no próprio *campus* são importantes e, talvez, as únicas possibilidades de acesso ou mesmo de interesse para muitos professores.

Nas oficinas foi possível aprofundar questões que colaboraram para a identificação do perfil docente. Desta maneira, foram revelados fatores que geram insegurança e que refletem na adaptação à nova profissão e ao IFSC. São eles: a dificuldade em compreender as finalidades, os objetivos, as concepções, a estrutura, os processos, a organização e o funcionamento da instituição; a adaptação pedagógica e metodológica; a atuação em diversos níveis escolares, as atividades de pesquisa, extensão e gestão.

No trabalho realizado nas oficinas participaram ao todo 13 docentes, entretanto, foram considerados apenas o depoimento de 9 colaboradores cujos dados foram representativos para a pesquisa. Destes, 5 são licenciados e 4 são bacharéis, além de possuírem, na grande maioria, mestrado ou doutorado como titulação. Todos trabalham em regime de dedicação exclusiva e possuem tempos de experiência docente diversos, variando de 1 anos a 15 anos de profissão.

Apesar disso, à época da aplicação do instrumento exploratório, foram aparecendo dificuldades para organizar o espaço de encontros ou reuniões com os professores, em número que representasse os grupos diferenciados de docentes oriundos das áreas de formação profissional e de licenciaturas, e que se tornou um critério para contar com os colaboradores da pesquisa.

Nas fases da pesquisa propriamente dita, nos encontros para as oficinas, foi necessário conservar este critério de representação docente, o que implicou em trabalho complementar posterior, gerando falta de representação significativa dos licenciados no primeiro encontro. Esta dificuldade leva a apontar a questão da organização do trabalho docente, demandando maior integração do trabalho do Pedagogo com diretores, coordenadores de áreas e de cursos e docentes, para estabelecer espaços e momentos de formação continuada.

Neste sentido, cabe compreender e levar em consideração que a cultura está vinculada à educação, como preconizou Forquin (1993), e carrega em si estreitas relações com as dimensões políticas, econômicas e sociais. Nessa perspectiva, Giroux (1986) revela que o discurso da escola é oriundo de programas oficiais externos, que despolitizam a noção de cultura que, como fenômeno interativo, requer a interpretação de seus significados.

Assim, tendo como perspectiva a mudança das relações cristalizadas na instituição, sobretudo em relação à formação continuada, Frago (2001) refere-se à cultura como formas de agir e pensar, nem sempre postas em questão ou interiorizadas, que servem a uns e a outros para desempenhar as tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores.

A cultura escolar requisita seleciona conhecimentos, metodologias e atitudes e, também desconsidera aspectos das demandas e exigências sociais e culturais, de um contexto histórico que apresenta interesses sociais e necessidades educacionais. A cultura da escola, neste caso, é a instância de mediação entre significados, sentimentos, condutas da comunidade, dos profissionais e dos alunos.

Nos depoimentos dos professores ficaram explícitas algumas dificuldades no exercício da profissão. A exigência de formação para o ensino, em um campo de trabalho diversificado e complexo, não é, no entanto, requisitada por bacharéis e tecnólogos, embora reconheçam que a formação inicial para docência seja fundamental.

Ainda assim, para parte dos professores, o processo de *tornar-se professor* não é simples e não acontece de um dia para o outro, ou com a aprovação em concurso público. Os professores referiram-se ainda ao que denominaram de “campos de conflito”, relacionados a situações inusitadas que enfrentam. Os Institutos Federais constituem-se como instituições relativamente novas, nas quais os professores que se formaram recentemente deparam-se com ideias por vezes conflitantes.

Para Ezpeleta e Rockwell (1989), a instituição escolar torna-se um espaço sociocultural, no qual os sujeitos profissionais estão envolvidos num complexo emaranhado de relações sociais que incluem confrontos, negociações, resistências, acordos, concessões, exclusões, práticas, normas individuais coletivas – que configuram a vida na instituição – a qual acaba por produzir uma cultura escolar da qual decorre a cultura de seus profissionais, definida por Forquin (1993) como “cultura da escola”.

Para alguns dos participantes da pesquisa, o distanciamento entre a parte teórica ofertada nos cursos de Licenciaturas e a prática docente no cotidiano escolar, como explicitado no primeiro objetivo específico, é um fator limitante da formação professoral e da identidade docente, já que as atividades e relações estabelecidas não conseguem dar conta dos problemas reais da sala de aula, da realidade do trabalho dos professores.

Como se constatou esta configuração não poderá persistir indefinidamente, uma vez que a proposta para o EMI nos IFs, apesar das constantes instabilidades políticas, vem se fortalecendo. O espaço criado nas oficinas, que funcionaram como momentos de liberdade de expressão, a partir das questões tratadas na pesquisa, puderam expor a realidade da falta de formação continuada para atuação nesta modalidade de ensino. Uma outra questão importante é, como afirmou uns dos colaboradores da pesquisa, sobre o tempo que precisa ser dado para as trajetórias docentes nos IF, que trarão aprendizagens, aproximando as pessoas e tornando este ambiente com mais condições de entrosamento nas tarefas da docência.

Nesta perspectiva, torna-se importante valorizar e retomar as interlocuções e atividades formativas, os conhecimentos e saberes necessários aos professores, como processos de aquisição da docência. Retoma-se a afirmação de Flores (2004, p.87), segundo a qual “aprender a ensinar não se resume à mera aplicação de um conjunto de técnicas e destrezas, mas implica também na construção de conhecimentos e de sentido sobre a profissão docente, num diálogo permanente com a prática”.

Um dos movimentos a ser considerado para a formação da identidade docente nos *campi* dos IF refere-se ao conhecimento da experiência docente com a qual interagem em suas práticas e formas de se conduzir, o que leva a propor que se possa integrá-lo com a formação humana e o trabalho produtivo na sociedade atual. Este se constitui em um novo modelo de atuação docente e constitui também a identidade docente no *campus* em que atuam os professores pesquisados. Neste sentido, como infere Küenzer (2003), são os processos pedagógicos intencionais, sistematizados, mediante as relações entre teoria e prática, e a integração dos aspectos e questões do contexto contemporâneo que ensinarão a conhecer.

Considerando o quarto ponto destacado, retoma-se como questão preponderante no EMI o trabalho curricular, que pressupõe as decisões sobre o quê ensinar ou de como ensinar os jovens desta modalidade de ensino. Importa detectar como estes aprendem e relacionam conhecimentos, valores e atitudes aos fatos e processos culturais da vida atual, como questão central para os docentes que atuam nos Institutos Federais.

Entre os polos do trabalho curricular, situam-se as identidades docentes referenciadas pelas práticas dos professores, que demandam um domínio teórico prático, no qual seus conhecimentos e saberes são mobilizados e que demandam a atitude de estudo e pesquisa, para que possam ser utilizados nas mediações que levem a real aprendizagem. Estes domínios constituem a identidade dos professores no IFSC Canoinhas.

Retomando nesta questão, as observações de Gimeno Sacristán (1998), o professor é *mediador* entre o aluno e a cultura, através do processo cultural no qual está inserido e dos conhecimentos que ele detém e, ainda, pela significação que atribui ao currículo em geral e ao conhecimento que transmite em particular. O papel do professor é decisivo na *filtragem do currículo*, pelos significados dos conteúdos e ensinamentos que propicia, do ponto de vista social, que não são equivalentes, nem neutros.

Em relação ao trabalho com o currículo do EMI, alguns docentes compreendem a importância de articular os conhecimentos da formação profissional com a formação geral, no entanto, os mesmos relatam dificuldades para concretizar esta prática. Para eles há um claro distanciamento entre as áreas, materializado pela falta de diálogo e integração entre os docentes. Há também distorções conceituais sobre a própria ideia de EMI, transitando entre uma percepção de formação apenas para o mercado de

trabalho e outra de formação integral do sujeito para o mundo do trabalho, a qual se configura como uma das diretrizes centrais dos IFs.

Ficou claro nas verbalizações dos professores que as formas de agir e atuar dos seus professores e profissionais, e que compõem os processos da cultura escolar naquele âmbito, podem levar a uma possível fragmentação da proposta de uma formação integrada, uma vez que transitam, nas formas de docência, diversas formas de atuação.

A discussão desses processos de estabilização e fragmentação no trabalho curricular no *campus* tornou-se fundamental para agregar os processos de ensino, procedimentos e atitudes dos professores, por sua interferência na constituição do *ser professor*. Neste sentido, torna-se importante o trabalho de organização e método do pedagogo quanto à discussão e organização sobre como se dá a construção dos saberes docentes ao desenvolver a proposta pedagógica do EMI.

No processo investigativo da constituição da identidade docente na EPTNM, tornou-se importante levar em consideração a própria clareza da definição da identidade dos professores e sobre os saberes docentes. A mediação pedagógica requerida no trabalho docente com o currículo para o EMI e as compreensões sobre as juventudes foram aparecendo como aspectos que passavam a situar e configurar a identidade docente no *campus*. O trabalho de mediação do pedagogo, nesta construção, adquiriu maior estudo e aprofundamento ao trazer as conceituações que sustentaram o trabalho docente e que vieram a subsidiar a formação identitária dos professores.

Nesta lógica, o quinto e último a ser destacado foi o de construir categorizações que pudessem analisar, subsidiar e orientar o processo de constituição da identidade dos professores. Assim, as seguintes categorias foram propostas: 1. Decisão de tornar-se professor no IFSC; 2. Desafios de ser professor no IFSC; 3. Concepções dos professores sobre o currículo integrado; 4. Formação pedagógica específica e mediação docente; 5. Necessidades reais da docência no EMI.

Os cinco pontos destacados por esta investigação, portanto, revelaram elementos que caracterizam e constituem a identidade dos docentes que atuam no EMI em Canoinhas, diante de suas diferentes origens formativas, de singulares trajetórias de vida e percepções sobre a profissão docente. Este processo de identificação do perfil dos professores e da docência que vêm desenvolvendo, dará suporte para a consolidação de espaços de interlocução, problematização e apoio à constituição da identidade docente no campus de Canoinhas.

Este embate tem sido travado pelo pedagogo e autor da presente dissertação, e encontra-se em andamento, no sentido de instaurar um método a partir da constante integração e interação entre os profissionais da Equipe Pedagógica e os professores do *Campus*. As decisões sobre o planejamento do trabalho destes profissionais precisam ser resultado de diagnósticos e estudos da proposta para os Institutos Federais, instituições com características próprias, que possam garantir a valorização e construção da identidade dos seus profissionais e de espaços de formação continuada em serviço.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. **Profissionalização docente e identidade**: a invenção de si. **Revista Educação**, Porto Alegre: RS, n. especial, p. 163-185, out. 2007.

ANDRÉ, M. D. A **Formação de professores**: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ASSIS, Sandra Maria e NETA, Olívia M. de Medeiros. **Práticas pedagógicas e currículo no Ensino Médio Integrado à educação profissional**. Anais do III Colóquio Nacional, Eixo temático II-Práticas integradora sem educação profissional, 2014. ISSN: 2358-1190.

ATLAS do desenvolvimento humano no Brasil. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/home/>> Acesso em: 17 mar 2018.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

BRASIL, 2008. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 29 dez. 2008**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 23 mai 2017.

BRAVIN, Sullien Miranda Ribeiro. **A contribuição do Programa Mulheres Mil para a formação de Capital Social**. 2015. 189 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Curso de Mestrado em Desenvolvimento Regional, Universidade do Contestado, Canoinhas, 2015.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2012

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC). **Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSC**: PDI 2015-2019. Florianópolis: IFSC, 2014. Disponível em: <<http://pdi.ifsc.edu.br/download/faca-o-download-do-pdi-2015-2019/>>. Acesso em: 10 mai 2017.

BRASIL. **Projeto Pedagógico Institucional**. In: Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSC: PDI 2015-2019. Florianópolis: IFSC, 2014. Disponível em <<http://pdi.ifsc.edu.br/download/faca-o-download-do-pdi-2015-2019/>>. Acesso em: 24 jun 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394/96. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jun 2017.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. **Qualitative research for education**. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1982.

BURMESTER, A.C.; MILANI, M. L.; MORAES, P. M. O **Programa de atendimento aos estudantes em vulnerabilidade social do IFSC, Campus Canoinhas**: Indicadores de avaliação. In: I SEMINÁRIO EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL, 2016, Canoinhas. **Anais...** Canoinhas: Universidade do Contestado, 2016. P. 31-32.

BUZATTO, Odete do R. **Análise da formação dos/as Professores/as diante da diversidade cultural na escola básica**: novas dimensões do trabalho do pedagogo. 2015. Número de folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COSTA, M. V. **Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI**. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, n 37, p.25 -38, maio/ago. 2010.

DAYRELL, J. **A escola faz as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, v. Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>>. Acesso em: 29 ago 2018.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. 2.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FLORES, M.A. Tendências e tensões no trabalho docente: reflexões a partir da voz dos professores, **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 161-191, jan./jun. 2011.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução:Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação**. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p.483-502, set. 2005.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

GARIGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana. **Saberes da docência na Educação Profissional e Tecnológica**: Um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p.211-236, mar. 2012.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HAGEMEYER, R. C. C. **A função do professor na contemporaneidade:** fundamentando o processo das práticas catalisadoras. 2006. 304f. Tese (Doutorado em que área?). Programa de Pós-graduação EM, Universidade de São Paulo: São Paulo, 2006.

HAGEMEYER, R. C. C. **Formação docente, valores éticos e cultura das mídias digitais.** Curitiba: **Revista Diálogo educacional**, Champagnat, Editora da PUCPR, vol 14, nº42, Maio/agosto, 2014.

HAGEMEYER, Regina Cely de Campos; SÁ, Ricardo Antunes de; GABARDO, Cleusa Valério (Org.). **Diálogos epistemológicos e culturais.** Curitiba: W.a. Editores, 2016.

IBGE. **Cidades@.** Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=42&search=santa-catarina> Acesso em: 17 mar 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017.** Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-1049083919.pdf> Acesso em: 06 mar 2018

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JULIA, Dominique. La culture scolaire comme objet historique. In: NÓVOA, Depaepe; Johanningmeier (Eds.). **The Colonial Experience in Education.** Historical Issues and Perspectives. Pedagogica Historical, supplementary series. V.1, 1995.

KÜENZER, Acácia Zeneida; RODRIGUES, Marli de Fátima. **As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia:** Uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p.35-62, 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/684/68410103.pdf>. Acesso em: 01 set 2018.

L. M. SILVA, T. G. S. MELO, J.P e NASCIMENTO. **Ensino Médio Integrado e práticas pedagógicas integradoras:** caminhos para a formação humana integral. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica.** Cidade da publicação: Unid Federativa, 2015 n. 8, Vol. 1, mês/ano do periódico. Disponível em <site.com>. Acesso em: 01 set 2018.

LIMA Filho, Domingos, QUELUZ, Gilson L.. **A tecnologia e a educação tecnológica:** elementos para uma sistematização conceitual. **Revista Educação & Tecnologia.** Belo Horizonte, 2005. V. 10, n. 1, Fev. 2011. Disponível em <http://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/71>. Acesso em: 30 Set. 2017.

LONGAREZI, Andrea Maturano; SILVA, Jorge Luiz da. **Interface entre pesquisa e formação de professores:** delimitando o conceito de pesquisa-formação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 8, Curitiba, PR, 2008. **Anais eletrônicos.** Curitiba: Champagnat, 2008. Disponível em: Acesso em: 20 Jul 2018.

LOPES, A.C. **Política de Currículo**: recontextualização e hibridismo, **Currículo sem fronteiras**, v.5, n.2, pp. 50-64, Jul-Dez, 2005.

LOPES, A.C. **Políticas curriculares**: continuidade ou mudança de rumos? **Revista brasileira de educação**. Rio de Janeiro, Maio /Jun /Jul /Ago, n. 26, 2004.

LOPES, A.R.C. **Conhecimento Escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

Repetição: LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.D.E.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCELO GARCIA, C. **A identidade docente**: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Formação Docente**. Belo Horizonte, vol. 01, n.01, p. 109-131. 2010, ago/dezembro.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO, GARCIA C. **Desenvolvimento Profissional**: passado e futuro. Sísifo, **Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARTINS, Letícia Aparecida; BAROLLI, Elisabeth. Trajetórias de constituição da docência na educação profissional. In: AGUILAR, Luis Carlos; SCHNEIDER, Maria Clara Kaschny (Org.). **Trajetórias de educação profissional e tecnológica**. Florianópolis: Publicação do Ifsc, 2013. P. 91-120. (Volume I).

MATOS, M do C. e VASCONCELOS de P. **Currículo integrado e formação docente**: entre diferentes concepções e práticas, UFMG e UFRJ, 2004. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/Vertentes/Maria%20do%20Carmo%20e%20Edil.pdf>>. Acesso em: 01 set 2018.

MARX, K. **Processos de trabalho e processos de valorização. O Capital**: crítica da economia política. V. 01. 1983. In: ANTUNES, R. **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels, Vol. I. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Documento base da Educação Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2017.

MOURA, Dante Henrique *et al.* **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

MOURA, Dante Henrique. **Ensino Médio e Educação Profissional:** Dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline; COLABORADORES. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo:** Desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. P. 58-79.

NÓVOA, Antônio. **As organizações escolares em análise.** 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Adriana A. de L. **As apropriações da profissão docente no estágio probatório:** em busca de lógicas para além da avaliação de desempenho. 2017. Número de páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2017.

PACHECO, José Augusto; PESTANA, Tânia. **Globalização, aprendizagem e trabalho docente:** análise de culturas de performatividade. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p.24-32, jan./abr. 2014.

PAIVA, M do C, M. e MATOS, E. V. **Hibridismo e currículo:** ambivalências e possibilidades Universidade do Estado de Minas Gerais Belo Horizonte, Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2, pp.185-201, Jul/Dez 2007 Universidade do Estado do Rio de Janeiro Rio de Janeiro, Brasil, **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2, pp.185-201, Jul/Dez 2007.

PENA, Geralda A. de Carvalho. **Prática docente na educação profissional e tecnológica:** os conhecimentos que subsidiam os professores de cursos técnicos, IN: **Formação docente**, Belo Horizonte, Editora Autêntica, v. 09, n.15, pp 79-94, ago/dez., 2016.

PINTO, U. **A didática e a docência em contexto.** IN: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – 16 ed. 2012. Campinas. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivo/s/acervo/docs/2788c.pdf> Acesso em 24 nov. 2016.

RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino Médio Integrado:** Ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline; *et al.* **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo:** Desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. P. 42-57.

REGO, Teresa Cristina; BRUNO, Lucia Emilia Barreto. **Desafios da educação na contemporaneidade:** reflexões de um pesquisador. Entrevista com Bernard Charlot. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n., p.147-161, jan. 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** Trad. Ernani F. Da Fonseca Rosa. 4. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J.G. **Currículo: Uma reflexão sobre a prática**, Porto Alegre: Artmed, 1998.

SHULMAN, Lee. Those Who Understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, n. 02, v 15, p 4-14, Feb., 1986.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-21, fev. 1987.

SHULMAN, Lee. **Signature pedagogies in the professions**. Daedalus, Trad. Livre de Thiago C. Pizzutti, v. 134 n. 3, p. 52-59, 2005.

SILVA, Luzinete Moreira da; MELO, T. G. S.; NASCIMENTO, J. P.. **Ensino médio integrado e práticas pedagógicas integradoras caminhos para a formação humana integral**. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 8, p. 2-10, dez. 2015. ISSN 2447-1801. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3560>>. Acesso em: 14 out 2018. doi:<https://doi.org/10.15628/rbept.2015.3560>.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, Sônia Cristina da. **Processos mediadores desenvolvidos pelo professor pedagogo na Escola Pública Estadual do Paraná: novas dimensões de atuação**. 2016. 200 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 30/03/2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1884/45954>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

SILVEIRA, LISIANE F. DA. **Formação e prática docente e processos culturais contemporâneos na escola básica**. 2013. 166 p. Dissertação (Mestrado em que área?) – Programa de Pós-graduação em que área, Setor e Universidade, 2013.

SOUZA, E. C. de. **A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação**. In.: **Revista Educação em Questão**. Natal, RN: EDUFRRN. V. 25, n. 11, jan./abr., p. 22-39, 2006. Disponível em: <www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v25n11.pdf>. Acesso em: 26 jun 2015.

TARDIF, M. e LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução: João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes**. Conferência proferida no VII Congresso Internacional de Educação – EDUCERE. Edição Internacional. Curitiba: PUC, Nov. 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Historia de la educación y historia cultural**: 136 otmail136 idades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, n. 0, p. 63-82, set./out./nov./dez. 1995.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares e reformas**. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE I – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS



Universidade Federal do Paraná
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa: Cultura, Escola, Ensino
Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores: paradigmas contemporâneos, currículo e práticas (GPEFOR)

PARTE 1: IDENTIFICAÇÃO

a) Nome:

b) Idade: _____

c) Local de nascimento: _____

d) Atuação profissional

d.1) Você atua como docente: () Efetivo () Temporário () Substituto

d.2) A sua jornada de trabalho no IFSC é de: () 20h () 40h () Dedicação Exclusiva

d.3) Tempo de atuação como docente: _____

d.4) Tempo de atuação como docente nos Institutos Federais: _____

d.5) Você exercia ou exerce uma outra profissão além da docência? Se sim, qual?

d.5.1) Tempo de atuação nessa profissão: _____

e) Sua formação profissional

Graduação

em _____ ano _____ instituição _____

Especialização

em _____ ano _____ instituição _____

Mestrado

em _____ ano _____ instituição _____

Doutorado

em _____ ano _____ instituição _____

Pós-Doutorado

em _____ ano _____ instituição _____

f) Quais as principais motivações que o levaram a ser docente?

g) Outras informações que deseja registrar quanto à sua formação ou atuação:

PARTE 2: SER PROFESSOR NO INSTITUTO FEDERAL

Em 2013 foram publicados, no livro *Trajetórias de Educação Profissional e Tecnológica*, resultados de pesquisas referentes ao Mestrado Interinstitucional entre o IFSC e a Unicamp. Uma das pesquisas apresentadas teve como tema “Trajetórias de Constituição da Docência na Educação Profissional”, das autoras Martins e Barolli. Nesta pesquisa, as autoras afirmam:

Historicamente, as instituições federais de ensino profissional abrangem, no seu quadro de pessoal, docentes extremamente qualificados em áreas específicas de conhecimento, inclusive com titulações de mestrado e doutorado, e experiências profissionais bastante variadas. Ao mesmo tempo, não se pode deixar de destacar que a formação inicial de grande parte desses não contempla uma formação específica para a docência. Aliado a isso, muitos dos professores que hoje atuam com a educação profissional não percebem a importância de se qualificar na área pedagógica. Há como que uma crença, inclusive por parte da própria instituição, de que ser qualificado para o exercício de determinada modalidade técnica é suficiente para exercer a profissão de professor. (MARTINS; BAROLLI, 2013, p.96).

Referência: MARTINS, Letícia Aparecida; BAROLLI, Elisabeth. *Trajetórias de constituição da docência na educação profissional*. In: AGUILAR, Luis Carlos; SCHNEIDER, Maria Clara Kaschny (Org.). **Trajetórias de educação profissional e tecnológica**. Florianópolis: Publicação do Ifsc, 2013. P. 91-120. (Volume I).

b) Professor, em quais aspectos você concorda e/ou discorda em relação à pesquisa apresentada?

b) O que você acrescentaria às afirmações apresentadas pelas autoras da pesquisa, sobre a preparação para a docência e a qualificação para a área pedagógica?

c) Qual a importância que você atribui à formação continuada no ambiente de trabalho?

- () Extremamente importante
- () Muito importante
- () Importante
- () Pouco importante
- () Sem importância

d) Tem ido a cursos, congressos ou outra programação que atualize a sua formação? Cite algumas dessas atividades formativas que tenham caráter pedagógico e também de sua área específica.

e) Já teve a oportunidade de discutir os documentos que orientam as práticas pedagógicas na instituição em que trabalha?

() Sim () Não

e.1) Procura basear a sua prática docente nos princípios apresentados nas orientações destes documentos ?

() Sim () Não () Em partes

e.2) Quero justificar a minha resposta:

f) Na sua experiência, você entende que existem diferenças entre o Ensino Médio regular e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na forma articulada com o Ensino Médio (Ensino Médio Integrado)? É possível relacionar estas duas modalidades de ensino? Exemplifique.

g) Comente suas impressões sobre o aluno que temos hoje na escola e quais suas preocupações, enquanto docente, ao desenvolver o ensino e a formação desses jovens.

PARTE 3: SUAS DEMANDAS DE APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAL

b) Você sente necessidade de atividades formativas proporcionadas pela instituição?

() Sim () Não () Às vezes

a.2) Quero justificar a minha resposta:

a.3) Se sente, quais temas ou assuntos acha relevante para que sejam promovidas palestras, cursos, oficinas, grupos de discussão ou atividades formativas?

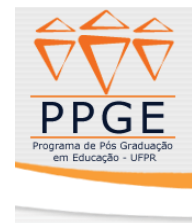
b) Gostaria de comentar aspectos sobre a sua experiência na profissão docente, sobretudo nos cursos técnicos de nível médio, nesta instituição?

Nós, Igor Guterres Faria e Prof. Dra. Regina Cely de Campos Hagemeyer, agradecemos a sua participação! Contatos: igor_guterres@hotmail.com/regicely@terra.com.br

APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Igor Guterres Faria, aluno da pós-graduação e minha orientadora Dr^a. Regina Cely de Campos Hagemeyer, professora da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, convidamos a Senhor(a), **professores do Ensino Profissional Técnico de Nível Médio – Integrado em Alimentos e em Edificações**, a participar de um estudo intitulado **“A construção da formação continuada para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio”**. Essa pesquisa se justifica pelo levantamento de aspectos de cunho pedagógicos formativos, buscando saber quais os aspectos constitutivos da docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no intuito de averiguar quais seriam os saberes e as práticas necessários para atuação docente nesta modalidade de ensino, e sua influência no processo de formação e constituição da profissão docente. Nesta perspectiva, algumas informações são apresentadas a seguir para o desenvolvimento desta pesquisa:

- a) O objetivo desta pesquisa é identificar os processos constitutivos da docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, buscando compreender os saberes e as práticas necessários para atuação docente nesta modalidade de ensino, a partir da percepção dos docentes do IFSC *campus* Canoinhas.
- b) Caso você participe da pesquisa, **solicito sua autorização para realizar, dentro do espaço escolar, gravação em áudio das oficinas ministradas durante o projeto de pesquisa**. Será necessário também responder algumas questões propostas em um questionário, sendo que os dados presentes no mesmo serão **posteriormente** transcritos e analisados.

| |
|---|
| Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal [rubrica] _____ |
| Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica] _____ |
| Orientador [rubrica] _____ |

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | térreo |

Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



c) Para tanto farei a entrega do instrumento de pesquisa, no caso um questionário, no seu local de trabalho, cujo preenchimento levará aproximadamente 15 minutos, no entanto me disponho a recolher o questionário no dia seguinte, para esclarecimento de dúvidas ou outras questões, se assim lhe for conveniente.

d) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser eventuais constrangimentos de, a partir de sua autorização, ver exposto seu modo de pensar em relação ao objeto de estudo nesta pesquisa, **uma vez que as respostas serão transcritas na íntegra, respeitando totalmente sua forma de se posicionar em relação aos questionamentos apresentados, no entanto faz-se necessário reforçar que o sigilo em relação ao nome do participante da pesquisa será inteiramente preservado.**

e) Os benefícios esperados com essa pesquisa são compreender os processos de constituição da docência no âmbito do Instituto Federal de Santa Catarina, para atuação na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, identificando as percepções dos docentes sobre as suas práticas e a construção de saberes, assim como a melhoria do processo de desenvolvimento profissional docente para esta modalidade de educação. Como consequência última deste trabalho espera-se a melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem para a formação integral do sujeito.

| |
|---|
| Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal [rubrica] _____ |
| Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica] _____ |
| Orientador [rubrica] _____ |

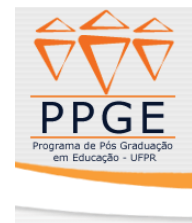
f) Os pesquisadores Igor Guterres Faria, aluno da pós-graduação, e a orientadora Dra. Regina Cely de Campos Hagemeyer, professora da Universidade Federal do Paraná, responsáveis por este estudo poderão ser localizados na rua General

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | térreo |

Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Carneiro, 460, 1º andar – Reitoria da UFPR, Ed. Dom Pedro I, 80060-150, Curitiba, PR, tel. 3360-5127, no horário comercial, para esclarecer eventuais dúvidas que a senhora possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

g) A sua participação neste estudo é voluntária e se o/a senhor(a) não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento, **sem prejuízo a si mesma ou ao trabalho que realiza**, e solicitar que **eu** lhe devolva este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado. **Do mesmo modo, coloco-me a disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que surgirem durante a pesquisa e até a sua finalização.**

h) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, no caso a professora orientadora da pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade

i) O material obtido – questionários – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado.

j) As despesas necessárias para a realização da pesquisa, como as cópias do termo e do questionário não são de sua responsabilidade e o/a senhor(a) não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação

k) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

| |
|---|
| Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal [rubrica] _____ |
| Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica] _____ |
| Orientador [rubrica] _____ |



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Canoinhas, 30 de agosto de 2017.

[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | térreo |

Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR |
CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | térreo |

Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259